

Херсонський державний університет

Нагрибельна Інна Анатоліївна

**Самостійна робота в системі підготовки майбутніх
учителів початкових класів
до навчання української мови**

Монографія

Херсон

2016

УДК
Н 16
ББК

Рекомендовано до друку вченою радою Херсонського державного
університету (протокол № 5 від 25 січня 2016 р.)

Рецензенти: **Бакум З. П.**, доктор педагогічних наук, професор
Голобородько Є. П., член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор
Трифорова О. С., доктор педагогічних наук, професор

Науковий редактор: **М. І. Пентиліук** – доктор педагогічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України

Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх
учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] /
І. А. Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 348 с.

ISBN

У монографії представлено одну з актуальних проблем лінгводидактики вищої школи – проектування й організацію самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови. Проаналізовано генезу проблеми в українській і зарубіжній освіті, змістовий діапазон цієї категорії. Охарактеризовано домінантні складники професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовну, мовленнєву, комунікативну, самоосвітню, дослідницьку, лінгводидактичну компетентності) як індикатори ефективності самостійної роботи, обґрунтовано психолого-педагогічні чинники, лінгводидактичні умови, сучасні підходи, організаційно-педагогічну структуру, типи, види самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови. Визначено індивідуально-психологічні детермінанти самостійної роботи, науково обґрунтовано технологію вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

Для науковців, викладачів, учителів початкових класів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами лінгводидактики вищої школи.

ISBN

УДК
ББК

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови	9
1.1. Філософське підґрунтя організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у психолого-педагогічному дискурсі	9
1.2. Самостійна робота майбутнього вчителя як об'єкт теоретичного аналізу.....	29
1.3. Сутнісні характеристики провідних дефініцій дослідження	46
1.4. Лінгводидактичне обґрунтування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів як індикаторів ефективності самостійної роботи	62
Розділ 2. Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у процесі навчання української мови	79
2.1. Психологічні чинники організації самостійної роботи	79
2.2. Студент як суб'єкт організації самостійної роботи	94
2.3. Індивідуально-психологічні детермінанти самостійної роботи.....	111
2.4. Сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.....	125
Розділ III. Науково-методична система підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови	146
3.1. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін.....	146
3.2. Організаційно-педагогічна структура, типи та види самостійної роботи	166

3.3. Моделювання самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.....	187
3.4. Критерії і способи контролю навчальних досягнень із самостійної роботи студентів.....	210
Розділ IV. Технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів	223
4.1. Лінгводидактичні умови організації самостійної роботи.....	223
4.2. Форми, методи й засоби організації самостійної роботи студентів	234
4.3. Сучасні технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів	245
4.4. Організація самостійної роботи в умовах дистанційного навчання	260
Висновки	276
Список використаної літератури.....	284

ВСТУП

Динамізм глобалізаційних процесів, стрімкий поступ інформаційних технологій, докорінні соціально-економічні перетворення викликали потребу оновлення системи вітчизняної освіти як закономірного еволюційного процесу, пов'язаного з необхідністю зміни освітньої моделі, сформованої в умовах постіндустріального суспільства. На часі пошук продуктивних освітніх моделей, які ґрунтувалися б не лише на опануванні студентами теоретичних знань, формуванні в них стійких умінь і навичок, а й сприяли б розвитку їхнього досвіду в самостійному здобуванні знань, формуванні наукового мислення, мотивації їх до професійного саморозвитку.

У цьому контексті актуалізується проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів під час опанування мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін на засадах інноваційної методики, яка передбачає формування в них домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей) як індикаторів ефективності самостійної роботи.

Актуальність формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів продиктована вимогами і потребами сучасного динамічного полікультурного світу, для повноцінної професійної реалізації в якому майбутньому фахівцеві недостатньо лише глибоко засвоїти теорію мови.

Випускники вищих навчальних педагогічних закладів мають поєднувати інтегровані якості наставника, здатного спонукати вихованців до свідомого опанування знань, формування в них позитивних людських якостей, успішних життєво-ціннісних настанов, а також розвивати в учнів спеціальні вміння й навички.

Нормативне підґрунтя та стратегічні орієнтири в організації самостійної роботи студентів вітчизняних вишів закладено в низці документів, зокрема:

Законі України “Про вищу освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, розпорядженні Кабінету міністрів України “Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікації” (№1727–р від 27.08.2010 р.); наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і освітнє співтовариство на період до 2020 року” (№ 612 від 13.07.2007 р.) та інших.

Студіювання, аналіз і синтез наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці проектування й організації самостійної роботи суб’єктів навчальної діяльності накопичено значний досвід, який може стати основою оптимізації змістово-процесуальних аспектів освіти професійного спрямування:

- філософські засади парадигми сучасної освіти (О. Александрова, В. Андрущенко, О. Базалук, Л. Беляєва, А. Валицька, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев’юк та ін.);
- психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності суб’єктів освітнього процесу (Б. Ананьєв, Г. Балл, Д. Богоявленський, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Занюк, І. Зимня, О.М. Леонтьєв, С. Максименко, В. Семиченко, О. Сергеєнкова та ін.);
- засади особистісно зорієнтованого навчання (С. Архангельський, Д. Белухін, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Семиченко, Н. Побірченко, І. Якиманська та ін.);
- основи теорії і практики реалізації принципів та методів навчання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Заболотська, О. Малихін, В. Лозова, О. Савченко, П. Сергєєв, М. Фіцула та ін.);
- науково-теоретичні, інженерно-технологічні і психологічні особливості проектування, розроблення та забезпечення інформаційної підтримки в навчально-виховному процесі, електронних засобів навчання (В. Биков,

О. Буйницька, О. Гриценчук, М. Жалдак, Ю. Жук, О. Копусь, Н. Морзе, М. Починкова, Н. Сороко, О. Співаковський, Є. Полат, В. Химинець, Ю. Шепетко, Т. Ясак та ін.);

- організація навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вишів на засадах інтеграції (Л. Бондар, В.Буряк, М. Князян, І. Козловська, Д. Коломієць, О.Малихін, С. Мартиненко, А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Пентилюк, О. Семенов, С. Сисоєва, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін.);
- лінгвістичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів (Т. Бітєва, Л. Вознюк, К. Городенська, Н. Ільїнська, В. Олексенко, Л. Мацько, Г. Михайловська, Л. Руденко, В.Статівка, Н. Тропіна та ін.);
- науково-теоретичні засади навчання української мови в загальноосвітній та вищій школі (Н. Бадер, З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, В. Загороднова, С. Караман, К. Климова, О. Ковтун, О.Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, О. Трифонова, О. Хорошковська, І. Хом'як та ін.)

Дослідниками визначено систему видів діяльності й навчальних дій, якими мають оволодіти студенти для ефективної реалізації самостійної роботи, однак багато питань, пов'язаних із науково-теоретичним обґрунтуванням домінантних складників професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентності) майбутнього вчителя початкових класів, необхідних для ефективної організації самостійної роботи студентів, повною мірою не здійснено. Донині не розроблено ефективної методики організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови. Так, не була предметом спеціального дослідження проблема визначення лінгводидактичних умов організації

самостійної роботи, виокремлення сучасних підходів до самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. Ефективне впровадження теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми зумовлює ретельне розроблення науково-методичної системи та функціонально-структурної моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, побудову цілісного дидактичного забезпечення, що й запропоновано в монографії.

Автор висловлює щирі подяки науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору М. І. Пентиліюк; рецензентам, докторам педагогічних наук, професорам З. П. Бакум, Є. П. Голобородько, О. С. Трифоновій за інтерес до роботи, слухні зауваження й поради, урахування яких сприяло вдосконаленню змісту монографії.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.1. Філософське підґрунтя організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у психолого-педагогічному дискурсі

Модернізація сучасної української освіти на тлі соціально-економічних, інформаційно-комунікаційних, змістово-технологічних трансформацій зумовлює розроблення ефективних освітніх технологій, здатних забезпечувати не лише продуктивне опанування студентами мовної теорії, а й вироблення в майбутніх учителів початкових класів стійких умінь самостійно здобувати знання в процесі індивідуального творчого пошуку, здатності самовдосконалюватися й самореалізовуватися.

В умовах динамічного розвитку й інтеграції антропоорієнтованих наукових знань, інформатизації й технологізації освіти та водночас недостатньої суспільної уваги до об'єднувальної, ідентифікаційної ролі мови, до випадків порушення її норм у різних сферах спілкування саме вчителі початкових класів покликаний закласти міцне підґрунтя для формування й розвитку свідомого громадянина України засобами української мови.

Провідна роль у розробленні методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить філософії, у якій чільне місце посідають загальнолюдські цінності, що актуалізує необхідність гуманізації всіх сфер діяльності людини, зокрема освітньої. Гуманізація освіти є об'єктивною потребою сьогодення, оскільки уможливорює розв'язання проблеми утвердження гуманістичних цінностей. У цьому контексті особливого значення набуває не стільки накопичення знань, отриманих у готовому вигляді, скільки самостійні зусилля, ініціативність, активна пошукова діяльність, уміння інтенсивно працювати з інформацією, і, щонайголовніше, усвідомлення значущості означеної діяльності для професійного становлення, тобто

посилюється функція самостійної роботи студента в процесі фахової підготовки.

У Законі України “Про вищу освіту” [198] наголошено, що освіту України буде виведено на рівень розвинених країн світу завдяки докорінному реформуванню її концептуальних, структурних, організаційних засад; подоланню монопольного становища держави в освітній галузі. У документі визначено такі якості сучасної освіти, як відкритість, академічна мобільність, варіативність системи; створення оптимальних умов для навчання кожного студента, збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, інтеграція в міжнародні освітні структури тощо, а отже, окреслено методологічні засади гуманістичної педагогічної парадигми.

Сучасні науковці все більше уваги приділяють обґрунтуванню й розробленню антропоорієнтованої педагогічної парадигми (В. Андрущенко, Г. Балл, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, О. Пехота, С. Подмазін, П. Саух, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Ярмаченко та ін.). Одним із фундаторів філософії освіти в Україні вважають В. Лутая, який визначив співвідношення філософії та освіти, здійснивши концептуалізацію загальної теорії філософії освіти. Дослідник переконливо зазначає, що особливо помітною й продуктивною є взаємодія педагогіки й філософії на перехідних етапах розвитку суспільства [312].

Останнім часом актуалізувався інтерес дослідників до освітології та філософії освіти. Важливими є праці вчених, які роблять освіту предметом філософського осмислення (В. Андрущенко, В. Біблер, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.). Увага дослідників до філософсько-освітньої проблематики зумовлена переходом сучасного суспільства від постіндустріального до інформаційного, необхідністю глибокого осмислення сутності людини, перегляду системи нових педагогічних парадигм, здатних забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу, вивчення потенційних можливостей суб'єкта навчальної діяльності самостійно здобувати знання, самовдосконалюватися, самореалізуватися.

Оскільки провідна роль у розробленні методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить філософії, виникла необхідність визначення філософських засад організації самостійної роботи, побудованої на загальнолюдських цінностях та гуманістичних орієнтирах усіх сфер діяльності людини. Останнім часом активно студіюються філософські аспекти психології, дидактики та лінгводидактики сучасними дослідниками (Г. Балл, Н. Бібік, М. Вашуленко, С. Гончаренко, І. Зязюн, К. Климова, В. Кремень, В. Лутай, О. Малихін, М. Пентилюк, С. Подмазін, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.).

На думку філософів, сутність діяльності є похідною від сутності суб'єкта дії. Суб'єктами діяльності є сукупність індивідів, які об'єднуються безпосередньо або опосередковано суспільними відносинами. Поза цими зв'язками активність окремого індивіда не трансформується в діяльність. Наявність мети зумовлює усвідомлену дію, що дозволяє зробити перехід до суб'єктивних характеристик діяльності. Діяльність як філософську категорію розкрито в працях В. Андрущенка, О. Базалук, В. Беликов, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка, Л. Циринової та ін. [16; 30; 44; 210; 274; 312; 392].

Продуктивними для обраної проблеми дослідження вважаємо концепції з теорії діяльності В. Беликова, що ґрунтуються на визнанні суспільної сутності людини, її активної ролі, перетворювальної діяльності, що змінює світ, оскільки особистість, яка формується у педагогічному процесі, теж характеризується з позицій, що вона робить, а також, як вона це робить. Обґрунтування співвідношення суспільного та індивідуального в діяльності містить ідею активної життєвої позиції, оскільки поза суспільними прагненнями особистості здійснюється будь-який вид діяльності [44].

Логікою нашого дослідження передбачалося інтерпретування в теорію і практику положень теорії діяльності, значущість якої зумовила постійну увагу до її розроблення філософських (В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін, М. Романенко та ін.), психологічних (Б. Ананьєв, В. Богоявленський, Л. Божович, П. Гальперін),

педагогічних (В. Беспалько, І. Богданова, В. Бондар, Л. Бондар, О. Малихін, Н. Ничкало, М. Скаткін, В. Химинець, Г. Щукіна та ін.), лінгводидактичних (З. Бакум, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мамчур, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) дослідженнях.

Вивчення монографічних праць, спеціальних досліджень, словникових статей дало підстави стверджувати, що ключовим поняттям у навчальному процесі будь-якого освітнього закладу є “діяльність”. Ретроспективний аналіз та синтез досліджень, присвячених проблемі діяльності, підтверджує значну множинність тлумачень досліджуваного феномену. Сучасні філософи, психологи, дидакти, лінгводидакти дають наукоємні визначення дефініції “діяльність”, аналізують різні її аспекти, виокремлюють сутнісні характеристики діяльності, притаманні будь-якому з її видів і мають об'єктивно-суб'єктивне значення.

У “Філософському словнику” поняття “діяльність” тлумачиться як специфічно-людське ставлення до світу; процес, під час якого людина творчо перетворює природу, займаючи позицію суб'єкта діяльності, а освоєні нею явища природи виступають як об'єкт цієї діяльності [585, с. 77-78].

В “Українському педагогічному словнику” поняття “діяльність” подається як форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини. Діяльність складається з дрібних одиниць – дій, кожній з яких відповідають своя конкретна мета і завдання; до її складу входять також засоби, умови і результат [142, с. 98].

На думку В. Беликова, “діяльність” доцільно розглядати як специфічну форму суспільно-історичного побуту людей, цілеспрямоване перетворення ними природної та соціальної дійсності” [44, с. 178-179].

М. Каган виокремлює такі види діяльності: *перетворювальну, пізнавальну та ціннісно-орієнтовану*. *Перетворювальна діяльність*, яка охоплює ті форми людської діяльності, що ведуть до зміни наявного й до створення того, чого раніше не існувало, залежно від характеру об'єкта можуть реалізовуватися різні

види діяльності [222, с. 64]. *Пізнавальна* діяльність виступає на двох рівнях – практичному та науковому й спрямована на сам суб'єкт, відповідно вона стає глибоко специфічною діяльністю самопізнання. *Ціннісно-орієнтована* встановлює стосунки між об'єктом і суб'єктом, тобто дає вичерпну об'єктивну інформацію про цінності, що не стосуються сутності (об'єктами оцінки можуть бути природа, суспільство, людина і власне “Я” суб'єкта, який оцінює). Дослідник підґрунтям діяльності вважає “суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні відношення”, відтак актуалізує “ідею взаємодоповнюваності діяльності різноманітними” і розкриває на прикладі зв'язку навчально-пізнавальної діяльності з іншими її різновидами та самостійною роботою зокрема [222, с. 64-65].

Характеризуючи діалектичний взаємозв'язок між спрямованістю, діяльністю та свідомістю, М. Романенко стверджує, що “особистість, виявляючись у діяльності, водночас є її причиною, але, формуючись у діяльності, вона є її наслідком. Діяльність як прояв особистості – її наслідок, однак як фактор її формування – причина. Діяльність, формуючи не лише особистість, але й свідомість, виступає також причиною останньої. Взаємодія навчально-пізнавальної та самостійної діяльності, за твердженням науковця, з одного боку, забезпечує розвиток особистості та її свідомості (світогляду, цінностей, методологічної культури, оволодіння процесуальними характеристиками будь-якої сфери життєтворчості), з іншого боку, – сформовані особистісні якості (усвідомлювані цілі, позитивні мотиви, прагнення до самореалізації у певному виді діяльності, рефлексивні техніки, засвоєні процедури творчості тощо) виступають причиною та засобом оптимізації індивідуального розгортання навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності [483, с.123]”.

Методологічними засадами організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів ми вважаємо філософську та психологічну теорію діяльності М. Кагана, згідно з якою основною діяльністю майбутнього фахівця визначено мовленнєву діяльність, якою передбачено “опанування такою

мовленнєвою діяльністю, що здійснюється в процесі навчання на комунікативній (мовленнєвій) основі й, безперечно, передбачає реалізацію основних її видів: слухання, говоріння, читання й письмо [222]. Мовлення й письмо, слухання або читання, як зазначає О. Леонт'єв, демонструють різні рівні можливостей індивіда в межах кожного з них, а отже, й різний ступінь сформованості автоматизму [298, с.144]. Цей аспект дає змогу аналізувати мовленнєву діяльність людини “в її відношенні до мовленнєвої діяльності, з одного боку, і до системи мови – з іншого [145, с.144]”. О. Леонт'єв відзначає, що в усіх випадках діяльність – це вища, притаманна тільки людині форма поведінки і, відповідно, вища форма свідомості. У цьому сенсі діяльність є загальнопсихологічною категорією, яку дослідник розмежовує на два основних види: практичну та теоретичну. За його твердженням “практична діяльність має на меті свідому зміну тих елементів світу, з якими безпосередньо стикається особистість або група осіб, застосовуючи засоби, обумовлені теоретичною діяльністю. Теоретична діяльність визначається метою, що в процесі уявного експерименту вимагає обґрунтування дій практичними засобами [299, с.111].

За концепцією О. Леонт'єва, особистість як суб'єкт діяльності є цілісним утворенням, що формує свою здатність до діяльності, активності. Якщо розглядати особистість як складник сукупного суб'єкта, то вирізняється її особливість, окремішність, а в процесі становлення її як суб'єкта діяльності виявляється самотність, цілісність, самоорганізація, самоактивність [298]. Це означає, що діяльність стимулює функції людини як організму загалом, так і в процесі формування особистості, оскільки її існування, розвиток і формування відбувається завдяки активній взаємодії людини з навколишнім середовищем у формі діяльності.

Дещо інакше розглядають діяльність людини В. Кулюткін, Г. Сухобська:

- 1) застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння;
- 2) функціонування, діяння органів живого організму; існування, життя;
- 3) виявлення сили, енергії [283].

Такий багатоаспектний підхід до тлумачення

дефініції є виправданим і підтверджує значущість дефініції “діяльність” [283]. Для нашого дослідження важливою є позиція вчених, які “діяльність” розглядають як активність людини, що необхідна для ефективної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Діяльність як певне потенційне буття, втілене в програмі, можливих засобах, здібностях, за твердженням В. Шадрикова, ширша, багатоманітніша, повніша, багатша, ніж будь-які її прояви; проектування будь-якої діяльності – це завжди розширення, збагачення, розвиток [606]. Студіювання пізнавального інтересу як важливого інтегративного утворення особистості дозволило з'ясувати його надзвичайно складну психолого-пізнавальну основу, яку створює множинність взаємопов'язаних процесів. По-перше, інтелектуальні процеси, які, крім логічних дій та операцій (аналізу, синтезу, узагальнень, порівнянь, зіставлень, єдності індуктивних та дедуктивних процесів), породжують стани роздумів, розмірковувань, суджень, обґрунтувань, доведень. По-друге, емоційні процеси, які як особлива форма відображення психічного додають інтересу множинність сенсорних процесів та емоційних станів (переживань успіху, радості пізнання, гордості за власні досягнення), задоволення діяльністю. По-третє, регулятивні процеси, до яких належать вольові прагнення, установка, цілеспрямованість, прийняття рішень, наполегливість, рішучість, увага як зосередження зусиль. По-четверте, творчі процеси, які актуалізують уяву, фантазію, захоплення, осяяння, створення нових образів, моделей тощо [24].

Основи аналізу структури діяльності закладено в працях психологів Л. Виготського [121], С. Рубінштейна [487], О. Леонтьєва [298]. Послугуючись мотиваційним підходом до аналізу діяльності, І. Зимня виділяє такі її складники: мета, мотив, засіб, результат [205]. “Мета, на досягнення якої спрямована діяльність, має бути усвідомленою, оскільки саме вона виступає регулятором активності людини, передусім до самоорганізації, й відрізняє її від діяльності інших живих організмів, що керуються лише потребами. Неусвідомленість мети діяльності наближає останню до імпульсивної поведінки [205, с. 74]”. Свого часу С. Рубінштейн висловив

позицію щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості свідомості й діяльності: “діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків процесів і властивостей, а ті, здійснюючи регуляцію діяльності, виступають умовою її адекватності й щодо організації самостійного навчання [487, с.74]”.

За твердженням психологів (К. Абульханової-Славської, Н. Сидорчук), діяльність є відкритою системою в сенсі формування особистості. Цей висновок дає підстави для моделювання навчального процесу як системи, що “актуалізує пріоритетність самостійної діяльності студентів задля оволодіння новими професійними компетентностями й удосконалення набутих [3, с. 58]”.

Для подальшого розуміння процесу організації самостійної роботи актуальним для нас є наукове бачення К. Абульханової-Славської, яка вважає, що “в діяльності змінюється не тільки сам об'єкт, але й позиція (відношення) суб'єкта до об'єкта [3, с.14-15]”. Це означає, що всі види діяльності мають динамічний характер, тобто життєві позиції суб'єкта змінюються відповідно до перебігу діяльності від суб'єкта до об'єкта. Звідси випливає, що опрацьовуючи відповідний теоретичний матеріал, студенти можуть змінювати власну позицію, оскільки самостійне засвоєння інформації впливає на становлення їхньої світоглядної позиції, формування професійних пріоритетів, корекцію поглядів. Це особливо важливо в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, які мають бути підготовленими до постійних освітніх трансформацій, викликаних соціальними чинниками, передусім ефективною організацією індивідуальної самоосвітньої діяльності студентів.

На думку К. Абульханової-Славської, діяльність не є якимось автономним утворенням, її сутність похідна від сутності діяча, а сутнісний зв'язок суб'єкта діяльності виявляється тоді, коли провідною в аналізі виступає категорія суб'єкта. З цих позицій прочитується твердження про суспільну сутність і природу людської діяльності, коли відбувається взаємодія суб'єктів, взаємообмін діяльностями задля задоволення різноманітних людських потреб в самоосвітній діяльності особистості [3, с. 217].

У психологічних студіях Б. Ананьєва пізнавальна діяльність на різних етапах освіти розглядається як фундаментальна, оскільки пізнання – це історичний процес, що цілеспрямовано відображає у свідомості людини закони природи, суспільства і людської свідомості. Як стверджує дослідник, кожен індивід разом зі своїм поколінням долучається до процесу надбання духовних цінностей і передусім самостійно засвоює продукти суспільного розвитку: відповідні духовні цінності класу та епохи, які створюються шляхом інтеріоризації його внутрішнього світу [10, с. 207].

Як засвідчують багатовимірні дослідження, феномен “діяльність” характеризується як найбільш складне явище, що має невичерпні можливості. Закономірно, що для педагогіки проблема діяльності є винятково важливою основою формування особистості. Практикою доведено, що поза діяльністю неможливе розв’язання завдань навчально-виховного процесу ефективної організації самостійної роботи зокрема.

У сучасній науці визнано, що пріоритетним видом діяльності людини є мовленнєва діяльність, яка забезпечує комунікацію, є необхідною умовою розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів. Укладачі “Словника-довідника з української лінгводидактики” зазначають, що мовленнєва діяльність “характеризується предметною мотивацією, цілеспрямованістю, самоорганізованістю й здійснюється за допомогою мовних знаків під час спілкування, ... і реалізується в таких основних видах, як слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо [527, с. 176]”.

Мовленнєва діяльність лежить в основі навчально-пізнавальної діяльності, що значною мірою залежить від рівня сформованості у студента пізнавального інтересу до навчання та готовності до самоосвітньої діяльності, від інтеграції видів діяльності. Ця ідея реалізується в розробленій О. Малихіним педагогічній моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що містить принципи, процеси само(самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління, самоорганізації) та компоненти (мотиваційно-

цільовий, організаційно-структурний, контрольньо-оцінювальний, процесуально-діяльнісний, аналітико-прогностичний, рефлексивний), а також зовнішні і внутрішні чинники, умови [320]. Ця модель може бути використаною в процесі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів з огляду на те, що вона дозволяє не лише отримати інформацію про результативність організації самостійної роботи, а й побачити взаємозв'язок її складників.

Студіювання наукових праць дає підстави для таких узагальнень: діяльність (у тому числі й пізнавальна та самоосвітня) є завжди цілеспрямованою, задля забезпечення ефективності цієї діяльності необхідною є сформованість у студентів прогностичних уявлень про результати цієї діяльності; якість засвоєваних знань й ефективність формування вмінь значною мірою зумовлюють добір методів навчання, навчально-методичного забезпечення; процес навчання будується як система взаємодії викладача й студента; провідним засобом організації пізнавальної діяльності студента є самостійна робота. Самостійне активне й цілеспрямоване вивчення студентами навчального матеріалу – основна форма пізнавальної діяльності студента, на забезпечення якої має бути спрямована діяльність викладача.

Останнім часом активно студіюються філософські аспекти дидактики (Б. Гершунський, В. Луговий, В. Лутай, С. Подмазін та ін.). Як засвідчує аналіз філософських праць, не втрачає своєї актуальності ідея давніх філософів “людина – міра всіх речей”: суспільство потребує високогуманних, духовно багатих кваліфікованих фахівців, які мають ґрунтовну підготовку й цілеспрямовано використовують її [131; 309; 312; 448]. Цю ідею задекларовано в останній редакції Закону “Про вищу освіту” [198] та Національній рамці кваліфікацій [471].

Філософське осмислення проблем становлення світогляду особистості в процесі навчання й виховання, на думку С. Подмазіна, є однією з провідних функцій філософії освіти, одним із аспектів нової парадигми, яка повинна будуватися на засадах сучасних наукових відомостей про потреби особистості

зокрема й суспільства загалом, особливості їхньої взаємодії; потенціал, мету й завдання освіти в “її особистісногенетичному й соціогенетичному аспектах” [448]; “знаннях про дитину, її запити й потреби, потенціал, психологічні характеристики; про вчителя й основні його особистісні й професійні якості, мету, завдання, зміст, технологію діяльності [210]”.

Джерелом розвитку особистості, як наголошує С. Подмазін, є не суспільство само по собі, а інтенційно притаманна кожній особистості потреба в розвитку, що реалізується в процесі взаємодії з іншими особистостями, і лише посередництвом взаємодії з ними особистість взаємодіє із суспільством. Дослідник запропонував нову – інтегративну – концепцію особистості, згідно з якою “ключовим питанням на сьогодні є переосмислення феномена особистості [448, с. 8]”. Це положення концепції вважаємо особливо актуальним для розв’язання проблеми проектування й організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Перспективними для нашого дослідження вважаємо студії сучасних філософів, зокрема В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Лугового, В. Лутая, С. Подмазіна та ін., у працях яких висвітлено сутність і зміст освіти як діяльності й процесу, функції освіти як соціального інституту, проаналізовано філософські та психологічні теорії особистості [17; 131; 210; 310; 312; 448].

Ретроспективний аналіз філософських студій, які порушують актуальні дидактичні проблеми, показує, що організація самостійної роботи у вишах України має міцне коріння й давню історію. Логіка нашого дослідження вимагала аналізу спадщини видатних мислителів античності, братських шкіл, Києво-Могилянської академії, українських просвітителів Г. Сковороди, П. Юркевича, І. Огієнка, Б. Грінченка, С. Русової та ін.

Ще з античних часів дослідники проблеми (Геракліт, Демокрит, Платон) вважали самостійність визначальною під час навчання й стверджували, що розвиток людини відбувається лише в процесі самопізнання та самостійного вдосконалення знань, умінь і навичок. Упродовж наступних століть під

самостійністю розумілася здатність суб'єкта до самостійного навчання під безпосереднім керівництвом того, хто навчає.

Нині важко переоцінити “філософію щастя” Г. Сковороди, стрижнем якої є думка про те, що людина розвиває себе до гармонійного поєднання теоретичних, практичних і розумових здібностей. Однією з провідних ідей філософа є ідея самопізнання. Основним чинником і критерієм людської поведінки є знання, тому людина насамперед повинна пізнати себе. Без розуміння свого місця у світі, смислу життя не може бути ефективного формування бажаних рис характеру і волі. Г. Сковорода з цього приводу писав, що, пізнавши себе, людина може розкрити й використати свої реальні, але ще не задіяні (приховані) резервні можливості, задатки і здібності [525, с. 18]. Філософ неодноразово порушував питання про значення самостійних зусиль людини в навчанні. Він стверджував, що успіхів досягають лише ті, хто самостійно працює з книжкою, можуть міркувати, спостерігати [Там само, с. 51]

Погоджуємося з теоретичною позицією О. Малихіна, що “значення робіт Г. Сковороди для наукової думки того часу полягає в тому, що всесвітньо-історичній темі “втечі від свободи” було протиставлено тему “самопізнання” й похідну від неї – сенсу життя. Тоді, в епоху Просвітництва, коли ще було дуже зарано говорити про психологію як самостійну науку, певні її аспекти розроблялися у межах філософсько-педагогічних досліджень, і Г. Сковорода був одним із тих, хто ґрунтовно дослідив психологію вчинку, заклав засади теорії мотивації дії, саморефлексії [320, с. 15]”.

Учення Г. Сковороди про самопізнання мало певний вплив на організацію самостійної роботи у вишах. Незважаючи на те, що питання самостійності в навчанні не стали об'єктом спеціального дослідження філософа, його ідеї щодо організації самостійного навчання, самопізнання, самовдосконалення, саморефлексії особистості заклали теоретичні підвалини для становлення системи самостійної роботи у вишах [525].

Для нашого дослідження цінними виявилися праці видатних українських педагогів і просвітителів (О. Духновича, І. Огієнка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших), вітчизняних та зарубіжних філософів (С. Гессена, Д. Багалія, П. Могили, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди та ін.), які наголошували на необхідності залучення суб'єкта навчання до “самостійності”. Дослідники розглядали самостійність як ефективний засіб розвитку його мисленнєвої діяльності.

Найбільш повне обґрунтування самостійності здійснено в працях К. Ушинського. Особливої ваги педагог надавав проблемі розвитку пізнавальних здібностей учнів, вважаючи, що підґрунтям для цього має слугувати засвоєння системи реальних знань, здобутих самостійно [581]. Дослідники історії педагогіки (М. Левківський, О. Микитюк та ін.) відзначають продуктивні думки О. Духновича, Т. Лубенця, які націлюють педагогів на забезпечення ґрунтовності, свідомості, міцності знань через розвиток пізнавальної активності студентів. Ця ідея й донині не втрачає своєї актуальності.

Створена І. Огієнком “Наука про рідномовні обов’язки” репрезентує комплекс цікавих педагогічних ідей, орієнтованих на вчителів освітніх закладів різних типів. Вона цінна конкретними пропозиціями для батьків, учителів, керівників гуртків та організаторів позашкільного життя молоді вказаними засобами реалізації відповідних положень, накресленими педагогічними завданнями. У ній закладено принципи природовідповідності, наступності, послідовності у проведенні рідномовного навчання та виховання. Сьогодні науковців і вчителів-словесників повинна об’єднати ідея І. Огієнка про важливість формування національної свідомості учнів [391]. Лінгводидактична спадщина І. Огієнка має стати методологічним підґрунтям методики навчання української мови.

Філософські акценти організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів простежуються в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, яка дає змогу створити цілісне уявлення про генезу становлення самостійної

роботи у вишах. Раціональною й актуальною нам видається думка педагога про формування у суб'єктів навчальної діяльності вміння здійснювати самооцінювання: “Правдива оцінка самого себе – що я вже можу й чого не можу, як я просуваюся до тієї вершини самовдосконалення, досягнувши якої, я маю право сказати: я господар своєї волі...” [550, с. 600].

Осмыслити й зрозуміти проблему вдосконалення освітнього процесу, окреслити провідні напрями його оптимізації допомагають студії відомого європейського філософа С. Гессена, який пріоритетне завдання освіти вбачав у “залученні людини до культурних цінностей, науки, мистецтва ... мета освіти – це самі культурні цінності, до яких у процесі освіти має бути залучена людина” [132, с 39].

Філософські й педагогічні ідеї С. Гессена ще не осмыслені повною мірою педагогічною спільнотою й потребують глибокого контекстуального аналізу. Нам видається продуктивним освітній імператив дослідника: “Не зробити нове покоління таким, якими ми є самі, але зробити його самим собою – завдання покоління, що дає освіту” [132, с 369]. Тому завдання викладачів полягає не в тому, щоб передати новому поколінню готовий культурний зміст, а в тому, щоб “сповістити йому рух, продовжуючи який, воно могло б виробити власний зміст культури” [132, с. 369].

Дидактична концепція С. Гессена ґрунтується на особистісно зорієнтованому підході, її мета полягає в тому, щоб забезпечити наукове підґрунтя для актуалізації особистісного потенціалу. Реалізація ідей особистісно зорієнтованої дидактики полягає в розробленні цілісної, проте водночас диференційованої системи освіти, що максимально урахувала б запити, інтереси, індивідуальні особливості суб'єктів навчання. Розглядаючи педагогіку як прикладну філософію, дослідник убачав її завдання у формуванні професійного мислення вчителя, його здатності продуктивно розв'язувати протиріччя освітнього процесу, умінь спрямовувати навчальний матеріал на формування ціннісних орієнтацій учнів. Екстраполюючи думки філософа в лінгводидактичний контекст, зазначимо, що важливо ознайомлювати студентів

з алгоритмами навчальної діяльності, побудовою індивідуальних траєкторій навчання, зокрема самостійної роботи. Тільки навчившись самостійно здобувати знання, осмислювати їх, усвідомлено застосовувати, студент зможе бути успішним у подальшій професійній діяльності.

Ідеї С. Гессена випередили свій час: саме він стояв біля витоків проблемного навчання, що є актуальним сьогодні. Ідеї філософа розвивали його учні, зокрема широко відомий педагогічній спільноті польський дослідник В. Оконь. Продуктивною є і його ідея, що лише усвідомивши багатоманіття формацій, ми зможемо добре усвідомити себе. Отже, філософ ще в минулому столітті заклав підвалини полікультурної освіти, толерантного ставлення до інших.

Цінними є й думки С. Гессена про роль рідної мови: “Мова – найсильніший із чинників, що створюють націю, ...національна свобода є свободою рідного мовлення [132, с. 347]”. Проектуючи ці слова у професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів зазначимо, що з-поміж усіх шкільних предметів, які доведеться викладати вчителю, особлива роль відводиться українській мові, що формує мовну особистість учня початкової школи. Пізнавальна цінність української мови як навчального предмета дуже висока. Саме через мову осмислюються загальнолюдські цінності, виховується свідомою особистість, відбувається інтелектуальний розвиток дитини, розвивається мислення учнів, почуття любові до рідної мови. Розуміння важливості ролі рідної мови для розвитку особистості необхідно формувати в майбутніх учителів початкових класів. Особливого значення набуває спілкування рідною мовою, що є не тільки життєвою необхідністю, а й святим обов'язком кожного українця. Не випадково К. Ушинський назвав мову могутнім і великим педагогом, що “не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом” [581, с. 405].

Нині приходить розуміння того, що рідна мова – це носій картини світу, національної культури, без якої людина перестає бути людиною. Головне завдання вчителя початкових класів полягає в тому, щоб повніше розгорнути

комунікативну, кумулятивну, естетичну, пізнавальну функції мови і з їхньою допомогою сприяти становленню кожного учня як повноцінної особистості громадянина України. Аналіз змісту шкільних чинних програм з різних навчальних предметів засвідчує, що вони передбачають “уміння ясно, точно, грамотно викладати свої думки в усній і писемній формах”. У програмах наголошено на використанні таких інтелектуальних операцій, як формулювання правил, визначень, узагальнень, отже, необхідно сформувати в учнів початкових класів уміння визначити дефініцію, описати предмет, дію тощо. Як бачимо, кожне з цих умінь має мовний складник. Від того, як дитина знає мову, залежить, як вона опанує й інші предмети. Звідси випливає, що майбутній учитель початкових класів має сформувати в учнів уявлення про мову як засіб вираження й опанування національної культури українського народу; сприяти усвідомленню початкових відомостей про мову як систему; забезпечити формування навичок, пов'язаних з основними видами мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання, письмо). З огляду на це винятково важливим стає створення сприятливих умов для розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Саморозвиток особистості, її самоактуалізація, реалізація творчого потенціалу – це не лише напрям гуманізації освіти, а й найважливіша передумова формування творчо мислячої людини. В. Куринський розробив ефективну систему “автодидактики” [285], у якій головну увагу приділено індивідуальній об'єктивізації процесу навчання, методам активізації всіх унікальних сенсорних, розумових і вольових здібностей учня (студента) в їхній єдності, актуалізації їхніх інтересів, емоцій тощо.

Виокремлені ідеї важливі для розвитку сучасної освіти в Україні, оскільки визначають методологію організації самостійної роботи студентів. Як бачимо, у нинішніх умовах самостійність у навчанні набуває дещо іншого розуміння, проте врахування здобутків філософської та педагогічної спадщини забезпечує адекватне розуміння сучасного освітнього процесу й прогнозування майбутнього.

Дослідники (В. Кремень, В. Луговий та ін.) зазначають, що сучасне суспільство стає все більш людиноцентристським, а індивідуальний розвиток особистості стає головною передумовою соціально-економічного прогресу. “Ось чому найпріоритетнішими сферами у XXI столітті, – як слушно зауважує В. Кремень, – стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини” [274, с. 234]. Цю думку продовжують педагоги В. Бадер, М. Вашуленко, К. Климова, К. Крутій, А. Кузьмінський, В. Лозова, М. Пентилюк, С. Сисоєва, О. Хорошковська та ін., наголошуючи на тому, що “освіта має готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків, від контактів з найближчим оточенням до глобальних. Треба навчити молоде покоління культури плюралізму думок. Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленою новою філософією освіти, є підготовка спеціаліста нової генерації, який володів би достатнім тезаурусом на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав би належну базу знань для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усього періоду активного життя. Визначальними чинниками успіху випускника вищої школи є моральна довершеність, надійний знаннєвий багаж, високий рівень інтелектуального розвитку, володіння методами самостійної пізнавальної діяльності, прагнення досягти успіху й уміння будувати міжособистісні стосунки” [273, с. 123].

Аналіз наукових студій (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Кузьмінський, В. Огнев'юк, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко та ін.) дозволяє визначити, що багаж знань у сучасному розумінні – це сукупність фундаментальних знань, усвідомлення необхідності й уміння навчатися протягом усього періоду фахової діяльності; професійні вміння, стійкі практичні навички, сформовані ціннісні орієнтації фахівця, що є складниками професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Сучасна школа вимагає від учителя початкових класів ґрунтовних знань, сформованої професійної компетентності, підготовленості до сумлінного виконання посадових обов'язків. Нам видається ємною характеристика вчителя,

запропонована дослідником філософії освіти Б. Гершунським: “Учитель – це мислитель, який відчуває всю повноту покладеної на нього священної відповідальності за долю довіреної йому Людини, за її духовне, інтелектуальне й фізичне здоров'я, за майбутнє своєї країни і всього Світу, всієї цивілізації” [131, с. 347]. Суголосною є думка А. Кузьмінського, що сучасний учитель повинен мати високу культуру, комунікабельність, “здатність неперервно поповнювати свої знання самостійно” [280, с. 347].

У сучасному світі зростає значущість самостійної роботи студентів, у процесі якої вони не лише здобувають знання, набувають умінь і навичок, акумулюють досвід творчої й науково-інформаційної діяльності, а й розвивають внутрішню й зовнішню самоорганізацію з проекцією на майбутній фах. Методично правильно спланована самостійна робота формує в студентів уміння працювати з великими обсягами інформації, орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках, здатність вибудовувати ефективну індивідуальну траєкторію самонавчання. На нашу думку, самостійну роботу можна вважати засобом досягнення міцних знань, інструментом формування у студентів таких професійно значущих якостей, як самостійність, активність, мобільність, креативність.

Вивчення студій із філософії освіти, праць педагогів і психологів дають підстави до таких узагальнень: для підвищення ефективності самостійної роботи студентів необхідно змістити акценти для суб'єктів навчання з проблеми здобуття прагматичних знань на формування наукових форм системного мислення; модернізувати зміст і методологію освітнього процесу таким чином, щоб у студентів сформувати уявлення про цілісний зміст освітньої системи, перспективи її розвитку й ролі кожної навчальної дисципліни в цьому процесі, тобто посилення уваги на вивчення фундаментальних законів природи й суспільства в їх сучасному розумінні з урахуванням можливостей та освітніх запитів конкретної особистості. Отже, є підстави стверджувати про новий вектор освітнього процесу – фундаменталізацію, яку розглядаємо, по-перше, як виокремлення

методологічних універсальних знань, надання їм пріоритетності, що становить підґрунтя для накопичення інших знань, формування професійно значущих умінь і навичок, що передусім забезпечує мова як універсальний феномен; по-друге, як поєднання освіти й науки, що зумовлює активне використання в навчальному процесі вишу завдань, спрямованих на формування дослідницьких умінь студентів.

Науковці (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.) тлумачать фундаментальність як категорію якості освіти й освіченості особистості. Завдання фундаментальної професійної освіти розглядають як забезпечення оптимальних умов для формування гнучкого наукового мислення, різних способів сприймання дійсності; розвиток мотивації до неперервного саморозвитку й самоосвіти.

Модернізація сучасної освітньої системи в Україні, приведення її у відповідність до європейських стандартів, розроблення у вишах нових навчальних планів і програм зумовлені переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому контексті актуалізується значущість методично правильної організації самостійної роботи студентів, що є не лише важливою формою освітнього процесу. Самостійна робота студентів у сучасних умовах має стати підґрунтям освітнього процесу, що дає змогу студентам оволодівати навчальними дисциплінами, формувати вміння й навички самостійної роботи в навчальній, майбутній професійній діяльності, а також здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, виробляти ефективну освітню траєкторію. Це орієнтує на застосування ефективних методів оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від фронтального до індивідуального навчання з урахуванням інтелектуальних ресурсів кожної особистості. Посилення ролі самостійної роботи в освітньому процесі вишу означає не тільки збільшення кількості годин для її проведення. На нашу думку, це потребує кардинальних змін в організації освітнього процесу, що має будуватися з урахуванням викликів сучасного соціуму, тобто сприяти формуванню в студентів умінь

навчатися, здатності до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, а також ознайомленню зі способами адаптування до професійної діяльності в сучасних умовах.

Життєва практика показує, що в умовах динамічного сьогодення здобути знання швидко старіють, тому набуває особливого значення здатність здобувати їх самостійно. Сучасні освітні технології мають бути орієнтованими на оволодіння майбутніми вчителями початкових класів сукупністю ключових і професійних компетентностей та розвиток у них відповідних особистісних якостей. Формування означених компетентностей зумовлює активізацію самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів.

Формування творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, є одним із пріоритетних завдань в організації самостійної роботи студентів вишу. Ретранслявання викладачем системи знань у студентську аудиторію не може вирішити це завдання повною мірою. Місія викладача полягає в тому, щоб навчити студента навчатися, самостійно здобувати інформацію з різних джерел, працювати з нею, використовувати в практичній діяльності. Змінити статус студента з пасивного споживача знань на активного дослідника, здатного сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, спрогнозувати результат і аргументувати правильність шляхів його досягнення. У цьому контексті особливо увиразнюється роль самостійної роботи студентів, яка дозволить поглибити й розширити знання та сформувати фахові компетентності відповідно до вимог суплімента для успішної фахової діяльності.

Осмилення й узагальнення філософської та педагогічної спадщини, здобутків сучасних науковців слугує підставою для виокремлення пріоритетних класичних, генерування нових принципів організації самостійної роботи, що дозволяють підвищити рівень мотиваційного складника самостійної діяльності студентів, досягнути її максимальної результативності. Необхідність пошуку шляхів оптимізації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів зумовлює необхідність розроблення методологічних засад

організації самостійної роботи та її прикладних аспектів (методичних рекомендацій, навчальних посібників, інформаційно-комунікаційних засобів тощо).

Отже, у результаті студювання й аналізу філософських праць сформульовано висновок, що проблема організації самостійної роботи студентів має давні національні витоки. Питання організації самостійної навчальної діяльності студентів-майбутніх учителів початкових класів не були предметом спеціальних студій, проте науковці висловлювали цікаві ідеї, що стосувалися таких аспектів, як організація самостійного навчання, фундаментальність як категорія якості освіти й освіченості особистості (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Луговий, В.Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.), самопізнання (Д. Багалій, О. Духнович, Г. Сковорода та ін.), самовдосконалення (О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), що згодом трансформувалися в методичні орієнтири організації самостійної роботи студентів. Методично доцільна організація самостійної роботи є підґрунтям сучасного освітнього процесу, її продуктивність може досягатися за рахунок розроблення методологічного складника. Синтез методичної спадщини й сучасних філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних здобутків забезпечує розроблення ефективної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

1.2. Самостійна робота майбутнього вчителя як об'єкт теоретичного аналізу

На сучасному етапі розвитку вищої освіти прикметним є пошук підходів оптимізації самостійної роботи студентів, що виявляється в застосуванні новітніх технологій навчання, створенні конкурентоспроможної та гнучкої системи підготовки майбутніх фахівців. Світові тенденції глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, орієнтація України на входження до європейського освітнього простору визначають пріоритети фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Соціальне замовлення вимагає

підготовки висококваліфікованого, компетентного вчителя початкових класів, реалізації ефективних підходів до проектування стратегії індивідуального розвитку, формування готовності до самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення як в особистісній, так і в майбутній професійній діяльності. Реалізація новітніх освітніх програм, розширення академічної мобільності студентів і викладачів для взаємного збагачення європейським досвідом, забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці вимагає формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до самоосвіти впродовж усього життя.

Методологічними й рекомендаційними документами, які покладено в основу розвитку освітньої політики України на світовому рівні, стали рекомендації ЮНЕСКО, зокрема, “Рекомендації щодо освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості” (Париж, 1994 р.), “Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії” (Монреаль, 1993 р.), “Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конвенції з питань освіти” (Женева, 1994 р.), “Інтегровані рамки дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії” (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997), а також постанови Кабінету Міністрів України “Про основні напрями реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”, положення “Про організацію освітнього процесу у вищих навчальних закладах”, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Закон України “Про вищу освіту” [72; 192; 193; 198; 308; 462; 467; 468; 470; 471; 472].

В одному з основних законодавчих документів, зокрема в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), визначено низку важливих вимог соціально-правового характеру, які враховано нами під час обґрунтування теоретичних і методологічних основ самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови:

- інтегрування фундаментального та фахового складників змісту навчання відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня;
- структурування навчально-виховного матеріалу на засадах інтеграції, створення альтернативних можливостей для отримання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей;
- забезпечення умов для розвитку здібностей студентської молоді;
- забезпечення індивідуальних когнітивно-розвивальних потреб суб'єктів педагогічного процесу;
- нерозривний зв'язок з витокami української історії, культури, традицій;
- формування високої мовної культури та мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей майбутніх фахівців, поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур;
- упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, формування готовності й здатності студентів до самоосвіти [165].

Це означає, що в сучасних умовах змінилися вектори в організації освітнього процесу: формування в майбутніх фахівців потреби в постійному поповненні знань шляхом самоосвіти, забезпечення саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Тільки високоосвічений педагог здатний вільно орієнтуватися в реаліях сучасної школи, проектувати процес своєї професійної самореалізації та саморозвитку.

У дослідженні враховано основні положення Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті: удосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення конкурентоспроможної та гнучкої системи навчальних закладів для підготовки фахівців освітньої галузі; постійне оновлення в системі вищої педагогічної освіти (змісту, навчальних планів, програм, навчально-методичної літератури); оптимізація професійного відбору та підготовки здібних випускників, створення умов для свідомого вибору фаху; наукове

прогнозування і задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих фахівцях освітньої галузі; формування самостійності, навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищого навчального закладу [382].

Продуктивність і результативність самостійності та самостійної роботи студентів має забезпечуватися шляхом урахування методологічних засад – підвалин створення системи організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. За філософським словником, “методологія – це система принципів і способів організації і побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про систему” [585, с. 350].

У психолого-педагогічній літературі в різні часи і з різною активністю порушувалося питання розроблення таких організаційно-педагогічних умов і засобів стимулювання професійного самовдосконалення вчителів, які б сприяли підвищенню педагогічної майстерності, пробудженню потреби в самореалізації, самоствердженні, саморозвитку і самостійності. Питання самостійності, самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів під час вивчення української мови, зважаючи на складність і масштабність, потребує спеціального дослідження й належного вивчення.

Аналіз наукових студій (Л. Бондар, В. Буряка, М. Вашуленка, О. Заболотської, І. Дроздової, К. Климової, В. Козакова, О. Малихіна, М. Пентиліук, П. Підкасистого та ін.) переконує, що вчені розглядають самостійність як рису особистості, що значною мірою визначає не тільки ефективність виконання професійних завдань, а й впливає на здатність особистості регулювати мислення. Перед викладачами вишів постає важливе завдання – формування в студентів самостійності як риси характеру, як підґрунтя визначених фахових компетентностей. Самостійність є провідною рисою вчителя початкових класів, що виявляється в умінні використовувати сформовані фахові компетентності (мовну, мовленнєву, комунікативну, дослідницьку, самоосвітню), життєвий досвід, систему цінностей; чітко ставити перед собою мету й завдання, досягати їх власними силами; уміння мати власну позицію у процесі виконання всіх видів самостійної роботи.

Проблема самостійності суб'єктів навчання має міцні підвалини. Особливого розвитку вона отримала в педагогічній спадщині К. Ушинського. Хоч педагог не вводить до наукового обігу цю дефініцію, латентно він акцентує на ній увагу, наголошуючи на підготовці діяльного, активного учня) [581]. У подальших дослідженнях це поняття легітимізувалося. Так, І. Шимко відзначає суттєві ознаки самостійності, як-от: уміння працювати цілеспрямовано й відповідно до плану, обирати найраціональніші прийоми навчальної праці, правильно розраховувати й розподіляти свої сили й ураховувати результати власної діяльності [613, с. 54]. М. Князян визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується в праці, як ознаку вольової активності людини [238, с. 79]. В. Буряк під самостійністю як важливою особистісною якістю розуміє сформовану систему навичок самоорганізації [91, с. 27], тому в освітньому процесі ця якість виявляється через розв'язання пізнавальних завдань новими оригінальними способами, У формулюванні висновків та узагальнень, що не були запропоновані студентам у готовому вигляді; у застосуванні відповідних розумових операцій в процесі аналізу й синтезу фактичного й теоретичного матеріалу, що істотно відрізняється від вивченого раніше тощо.

Задля максимальної мобілізації професійного самостановлення особистості майбутнього вчителя початкових класів, забезпечення йому належної стартової основи для найбільш повної реалізації можливостей самостійності необхідно в сучасних умовах ураховувати вимоги прогресивно-динамічного оновлення знань, жорсткої конкуренції сьогодення, мобільності прийняття рішень у невизначених мінливих ситуаціях, орієнтації на самозбереження своєї ідентичності, тих процедурно-організаційних засобів, що пропонуються самостійною роботою. З огляду на це виникає необхідність включення особистості в якісно нові види самостійної роботи (самостійно-дослідницької, самостійно-проектної), що інтегровано, системно актуалізували б культурний, інтелектуальний, творчий, пошуковий, потенціал майбутнього фахівця [238; 245; 539].

Під пізнавальною самостійністю М. Махмутов розуміє наявність інтелектуальної здатності студента та його вмінь самостійно виокремлювати суттєві й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів діяльності, шляхом абстрагування й узагальнення розкривати сутність нових понять [331, с. 27].

Значний науковий і практичний інтерес для нашого дослідження становлять показники наявності пізнавальної самостійності, визначені О. Малихіним:

- уміння студента самостійно здобувати нові знання з різних джерел і набувати нових умінь і навичок як шляхом заучування, так і шляхом самостійного дослідження й відкриття;
- уміння використовувати набуті знання, уміння й навички для подальшої самоосвіти;
- уміння застосовувати їх у практичній діяльності для розв'язання будь-яких життєвих проблем [320, с. 137].

Ці якості зумовлені належним рівнем сформованості в студентів пізнавальних потреб та інтересу до самостійності та самостійної роботи.

Аналіз спеціальних джерел із психології (І. Бех, І. Зимня, В. Семиченко та ін.), педагогіки (В. Бондар, Л. Бондар, В. Буряк, В. Козаков, О. Малихін, М. Солдатенко, І. Шимко та ін.) та лінгводидактики (М. Вашуленко, В. Вертегел, Н. Голуб, І. Дроздова, Н. Калашник, К. Климова, О. Любашенко, Л. Мамчур, С. Омельчук, Е. Палихата, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) засвідчує: проблема самостійної роботи досліджувалася вченими різнопланово, що й дозволило зосередити зусилля науковців передусім на формуванні здатності майбутніх фахівців освітньої галузі до самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення.

Останнім часом дослідники (Б. Величковський, Л. Савенкова, В. Семиченко, О. Сергєєнкова та ін.) інтенсивно вивчають проблему спілкування, відкриваються щоразу нові аспекти його впливу на формування особистості, життя та діяльність різних колективів (виробничих, творчих, навчальних, різновікових), на продуктивність їхньої діяльності, людські стосунки [105; 492; 503; 508]. У процесі спілкування індивід отримує не тільки

раціональну інформацію, формує способи мисленнєвої діяльності, а й засвоює людські емоції, почуття, форми поведінки через наслідування та запозичення, співпереживання та ідентифікації [300; 352].

Саме процеси спілкування, досвід спільної діяльності становлять джерело знань людини про людину, суспільство, тобто психологічне пізнання – це підґрунтя самопізнання й саморегуляції. Спілкування має пізнавальну цінність, оскільки дозволяє оцінювати власні мотиви, прагнення, людські якості, відтак, спілкування спонукає до самопізнання, самовдосконалення, саморегуляції.

Осмислення й аналіз методології задля розроблення ефективної системи організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів з чітко визначеними функціями, структурою, видами, типами, підходами, закономірностями, принципами, формами, методами самостійної роботи дозволили нам розглядати організацію самостійної роботи студентів з урахуванням сучасної педагогічної парадигми. У дослідженні самостійну роботу вважаємо різновидом пізнавальної діяльності, що спрямований на формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів – мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгводидактичної, самоосвітньої компетентностей.

Аналіз спеціальної літератури з педагогіки свідчить про наявність різних поглядів на визначення методологічних засад організації самостійної роботи студентів, поліпарадигмальність означеного феномену, тому й розглядається означена проблема науковцями в різних площинах. Так, у межах докторських дисертацій окремі питання організації самостійної роботи студентів досліджували дидакти: Н. Бібік, Л. Бондар, О. Заболотська, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, С. Мартиненко, О. Савченко, В. Солдатенко та ін; кандидатських – З. Кучер, Н. Сидорчук, Н. Чернігівська, І. Шайдур, І. Шимко та ін. Прикладні аспекти самостійної роботи студентів окреслено в монографіях, посібниках А. Алексюка (організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання), В. Бобрицької (формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних

процесів, В. Буряка (самостійна робота з книгою), В. Козакова (інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи), М. Солдатенка (самостійна пізнавальна діяльність викладача як засіб розвитку його професіоналізму) та ін.

За твердженням О. Савченко, “часто й правильно застосовувана самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру” [495, с. 222].

Вичерпно представлено теоретичні засади організації самостійної роботи в наукових працях М. Солдатенка, який вважає, що в умовах оновленої освітньої парадигми “проблема організації самостійної навчальної роботи є винятково важливим аспектом у діяльності сучасних вишів, оскільки має вирішальний вплив на розвиток пізнавальної активності студентів, механізмів самоуправління, особистісного розвитку, виховання відповідальності, а також уможливорює безпосереднє поєднання теорії з власне практичними завданнями”. Науковець визначає особистісний підхід як пріоритетний в організації самостійної роботи студентів з огляду на його потужний розвивальний потенціал, спрямований на навчання самоорганізації [538, с. 122].

Нам імponує думка В. Козакова, що “теоретичне обґрунтування системи самостійної роботи студентів вишу є суттєвим чинником формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку й передбачає акцентування значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між складниками цього змісту; послідовність у процесі організації навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності; розроблення критеріїв відбору нових відомостей до змісту вищої освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів на основі нормативних дисциплін, дисциплін циклу професійної, практичної та науково-предметної підготовки з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, на основі якої формуються навчальні плани та програми для студентів вищих навчальних закладів” [246, с. 171]. Розроблена науковцем система самостійної роботи

студентів вишу є прийнятною для майбутніх учителів початкових класів з огляду на її мобільність, високу адаптивність, практичну значущість, однак потребує змістового наповнення, перегляду окремих складників з урахуванням сучасної мовної ситуації, специфіки мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін.

Найбільш ґрунтовно поняття “самостійна робота” дослідив О. Малихін, який тлумачить означений феномен як “дидактичну форму навчання, що є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю тих, хто навчається, й організуються викладачем; підсистемою системи навчання, у якій через власні засоби й у специфічних умовах можуть розв'язуватися подібні завдання як і в усій системі пізнавальної загалом чи в підсистемі несамоїсної роботи” [320, с. 38].

Реалізація фундаментального принципу сучасної освіти “навчитися вчитися”, провідних науково-методологічних положень синергетики, антропології, гуманістично орієнтованої теорії (самотворення особистості, людиноцентризм, самореалізація, самовиховання, самоактуалізація, самонавчання, самоконтроль, саморефлексія, самовдосконалення, самоорганізація) висувають як домінуючу вимогу до особистості її функційні вміння самоїсно здобувати знання, мобільно актуалізувати та ефективно втілювати їх у практику [77, с. 478-479].

Професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів присвячено низку дисертаційних праць (С. Мартиненко, М. Починкова та ін.), що зробили внесок у лінгводидактичну систему організації самоїсної роботи майбутніх учителів початкових класів [326; 461].

У дисертації С. Мартиненко розроблено теоретико-методологічні засади та сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів з використанням педагогічної діагностики як у навчально-пізнавальній діяльності, так і самоїсній роботі [326].

Визначальною рисою сучасного освітнього процесу у вищій школі, як слушно зазначає М. Князян, є збільшення питомої ваги самоосвітньої

навчальної діяльності студентів, необхідної для раціонального оперування різноманітною інформацією та швидко накопичуваними обсягами даних у розв'язанні нових, нестандартних проблем та суспільних викликів [239, с. 194].

Важливою у визначенні методологічних засад організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів вважаємо позицію М. Солдатенка, який зазначає, що одним із актуальних напрямів у теорії навчання є не лише одержання студентом готових знань, головним є оволодіння ним методами здобуття цих знань. З огляду на це пріоритетною формою організації навчання науковець визначає самостійну пізнавальну діяльність студентів як складний пізнавальний процес, систему внутрішніх та зовнішніх дій, зумовлених єдністю мотивів та цілей, спрямований на сприймання і творче засвоєння знань. Для нашого дослідження перспективною є думка науковця про визнання студента провідним суб'єктом, який інтегрує й організовує індивідуальну освітню траєкторію. “Здатність завчасно бачити і рефлексувати свої цілі, форми і реакції комбінацій, що з них утворюються, успіх чи невдачу, – свідчить про максимальну самостійність учасників педагогічного процесу” [539, с. 53-57].

Обґрунтування лінгводидактичних засад самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом і початкової школи зокрема подано в студіях В. Бадер, З. Бакум, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, О. Любашенко, Л. Мамчур, С. Омельчука, Е. Палихати, М. Пентилюк, Т. Потоцької, І. Хом'яка, О. Хорошковської, М. Чабайовської та ін.)

Аналізуючи специфіку освітнього процесу у вишах, О. Любашенко окреслює основні завдання, спрямовані на підвищення ефективності навчання, які, на нашу думку, можуть бути екстрапольовані в практичну площину організації системи самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів, оскільки самостійна робота є обов'язковим нормативним складником навчання. З-поміж виокремлених дослідницею завдань найбільш значущими вважаємо такі: збільшення частки самостійної роботи як виду

діяльності та самостійного здійснення організації процесу навчання; спільна діяльність у студентських групах із планування, реалізації, коригування та оцінювання результатів власної праці; урахування досвіду студента, який можна використовувати як одне із джерел навчання; індивідуалізація навчання, за якої програма орієнтована на конкретні пізнавальні запити особистості з урахуванням її когнітивних особливостей; досягнення життєво важливої для студента мети через навчання, необхідне для виконання обраної ним соціальної ролі в межах професії; неперервний розвиток освітніх потреб молодого людини, стимулювання бажання самостійно вчитися, постановки наступної навчальної мети після досягнення попередньої [315, с. 64].

У дослідженні враховано наукове положення Н. Калашник та В. Вертегел про когнітивно-розвивальний потенціал самостійної роботи студентів, що необхідна не тільки для оволодіння певною дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи загалом, зокрема в навчальній, науковій, професійній діяльності, формування здатності брати на себе відповідальність самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації тощо. Ефективну самостійність науковці розглядають як уміння без систематичного контролю, допомоги та стимулювання з боку викладача самостійно працювати на заняттях, вдома, у бібліотеці, вміння організовувати окремі форми роботи і всю навчальну діяльність загалом [233, с. 66-67].

Розглядаючи організацію самостійної роботи в процесі вивчення риторики у вишах. Н. Голуб визначає самостійну роботу як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану і/чи самоконтрольовану навчальну і наукову діяльність, спрямовану на реалізацію дидактичних, суспільних, професійних і особистих цілей [139].

Нам імпонує думка дослідниці, що мета самостійної роботи полягає в тому, щоб сприяти формуванню у студентів психологічної настанови на систематичне збагачення власних знань, розвивати в них уміння орієнтуватися в потоці наукової інформації під час розв'язання поставлених завдань,

формувати навички самоорганізації і самодисципліни. Самостійну роботу з вивчення курсу “Риторика” Н. Голуб структурує і планує за трьома напрямками: засвоєння теоретичного матеріалу, процес формування необхідних умінь і навичок, демонстрація навчальних досягнень. Нам видається така думка перспективною й щодо планування самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів з інших навчальних дисциплін.

Відповідно до мети і змісту навчального матеріалу дослідниця визначає *завдання* самостійної роботи з вивчення риторики:

- 1) розширення теоретичних знань з усіх розділів риторики;
- 2) відпрацювання стійких навичок стратегії й тактики публічного мовлення різних видів і жанрів педагогічного мовлення;
- 3) наслідування кращих зразків ораторського мовлення;
- 4) вивчення і формування топосів як смислових моделей, способів створення змісту промови;
- 5) удосконалення власної мовленнєвої культури і техніки;
- 6) формування стійких умінь і навичок ведення конструктивного діалогу;
- 7) удосконалення вміння захищати власну позицію;
- 8) формування індивідуального ораторського стилю;
- 9) формування ціннісних орієнтацій, пов’язаних із професійною діяльністю;
- 10) створення уявлень про вчителя-професіонала, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей професійного навчання [139, с.174].

На нашу думку, такі завдання відповідають змісту комунікативної підготовки не лише студентів-філологів, а й майбутніх учителів початкових класів, тому вважаємо їх доцільними й продуктивними.

Формуванню стійких навичок самостійної навчальної діяльності з мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін сприяє поетапна робота, окреслена І. Зимньою в педагогічній психології чотирма рівнями:

1) *перший рівень* передбачає копіювання дій за поданим зразком (відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками);

2) *другий рівень* – це репродуктивна діяльність, спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що не виходить за межі запам'ятовування (узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на розв'язання складніших завдань);

3) *третій рівень* розглядають як продуктивну діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для виконання завдань, що виходять за межі вже відомих зразків (ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень);

4) *четвертий рівень* – це самостійна творча діяльність студента (вміння застосовувати знання в раніше не відомих ситуаціях, в умовах пошуку нових способів виконання завдань, що ґрунтуються на процесах творчого мислення) [205, с.37].

Підтримуємо думку Н. Голуб, що результати самостійної роботи студентів значною мірою залежать від добору ефективних форм, методів і прийомів навчання, контролю й корекції навчальних досягнень. Сутність самостійної роботи як дидактичної категорії становлять, насамперед, різноманітні типи навчальних, виробничих, дослідницьких завдань, які виконують студенти під керівництвом викладача (чи самовчителя) для засвоєння знань, набуття умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й вироблення системи поведінки [139].

Цікаву систему індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів нефілологічних факультетів з української мови розробила К. Климова [234]. Індивідуально-самостійну роботу дослідниця розглядає як “систему завдань, виконуваних студентами безпосередньо на заняттях та в позааудиторний час і обмежених годинами, відведеними робочою програмою на вивчення тієї чи іншої теми мовного курсу [234, с. 368]”. Вона розмежовує форми аудиторної та позааудиторної самостійної навчальної роботи студентів. До першої групи

відносить фронтальні (письмові й усні відповіді на запитання для самоконтролю; заповнення узагальнювальних таблиць, виконання завдань за картками; написання есе, самостійне опрацювання розділу підручника, робота з лексикографічною літературою на занятті, виконання вправ, тестів тощо); групові (захист проектів, виконання диференційованих завдань (різномірних тестів), взаємоперевірка диктантів, ділові та навчальні ігри; індивідуальні (складання мовного портфоліо, виконавський аналіз і виразне читання художнього твору, виконання індивідуальних завдань на картках, робота над помилками в письмовій роботі).

До другої групи відносить такі: фронтальні (написання диктантів у лінгафонному кабінеті), підготовка питань у бібліотеці, у комп'ютерному класі, перегляд навчальних відеозаписів; групові (підготовка до інсценізації художнього твору, випуск мовних бюлетенів); індивідуальні (відпрацювання пропущених занять, ліквідація академзаборгованості, консультація з питань курсу, винесених на самопідготовку й самоопрацювання, тестова самоперевірка знань, написання домашніх творів, підготовка папок зі зразками оформлення документації, підготовка презентацій навчальних проектів за допомогою комп'ютерних технологій [234, с. 369]. Нам видається цей перелік форм самостійної роботи неповним, оскільки в ньому відсутні форми, які б репрезентували навчання на дослідницьких засадах, як-от підготовка оглядів наукової літератури, виступів на наукових конференціях, написання тез, статей тощо.

Навчально-пізнавальна та самостійна робота студентів забезпечує оволодіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, сприяє формуванню світогляду, моральних, естетичних якостей; розвиває у них пізнавальні сили, активність, самостійність, пізнавальний інтерес; виявляє і реалізує потенційні можливості студентів, спонукає і залучає їх до пошукової та творчої діяльності.

Дисертаційна праця М. Починкової “Лінгводидактичні умови застосування дистанційного курсу з практикуму української мови у навчанні майбутніх учителів початкових класів” присвячена розкриттю особливостей

упровадження дистанційного курсу. Оскільки курс з практикуму української мови має суто практичний характер, теоретичний матеріал, розподілений на два модулі, студенти опрацьовували здебільшого самостійно й системно. “Системність полягала в поступовому залученні студентів до виконання завдань від репродуктивних до творчих” [461, с.128]. Дослідниця розробила завдання, спрямовані не тільки на вдосконалення орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок, а й на мовне виховання студентів, формування їхнього позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Основним засобом навчання став текст, що демонструє природну ситуацію функціонування одиниць усіх мовних рівнів. Критеріями добору текстів були актуальність; високий рівень інформаційної насиченості; доступність; високий виховний потенціал; урахування психологічних особливостей студентів, зокрема сприйняття; відповідність віковим інтересам; стилістичний потенціал; здатність викликати естетичне задоволення, мати змістову композиційну структуру. На базі текстового матеріалу сформульовано значну кількість завдань як для вивчення орфографії, так і для вивчення пунктуації, що давало змогу індивідуалізувати самостійні завдання для студентів. Важливим складником стали вправи на переклад, що не тільки вдосконалюють навички правильного написання слів із вивченими орфограмами, застосування набутих теоретичних знань, які вказують на наявність орфограми, а й продовжують збагачувати словник студентів, уміння самостійно працювати з перекладними словниками. Дослідниця довела, що вдосконаленню навичок самоконтролю, умінню пояснювати написане, використовувати теоретичні відомості, що вказують на наявність орфограм, сприяють вибіркові пояснювальні диктанти типу “Перевіряю себе”.

Однак жодна з дисертацій і монографій не висвітлює повною мірою лінгводидактичних особливостей самостійної роботи з української мови й не розглядає методик організації самостійної роботи в навчанні майбутніх учителів початкових класів.

Теоретико-методологічними засадами проектування й організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів обрано закони педагогіки: закон соціальної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; закон цілісності і єдності педагогічного процесу; закон взаємозв'язку і єдності теорії і практики в навчанні; закон активної діяльності, а також принципи: фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, позитивної мотивації, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, продуктивності й ситуативності навчання, професійної мобільності та ін. Науково-теоретичний аналіз явищ педагогічної діяльності свідчить про їх органічний взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємозумовленість.

Як слушно зазначають сучасні лінгводидакти (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мамчур, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т.Симоненко та ін.), першочерговим завданням освіти є формування вмінь самостійно вчитися, оскільки це є метавміння (надуміння), що забезпечують високу діяльнісно-функційну ефективність особистісного та професійного зростання фахівця, життєвий успіх, оптимальну організацію часу. Навчально-пізнавальний інтерес студента формується ще в шкільні роки під впливом активної самостійної діяльності у вивченні доквілля, реалій дійсності через посередництво узагальненого особистісного досвіду і досвіду людства в наукових істинах, усвідомлених і засвоєних у знаннях, і впливає на структуру особистості [99; 139; 290; 322; 397; 409; 430; 514].

Студіювання наукових джерел з досліджуваної проблеми, що репрезентують теоретичні та методологічні засади самостійної роботи в освітньому процесі, засвідчує переведення різних аспектів самостійної роботи в реальний навчально-професійний контекст. У результаті відбувається взаємопов'язана і взаємозумовлена діяльність студента і викладача, на основі якої формується пізнавальний інтерес студента – майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз спеціальної літератури з педагогіки та лінгводидактики дозволив дійти висновку, що самостійна робота студента не може бути ефективною без

належного науково-методичного супроводу, організації та об'єктивного контролю з боку викладача. Самостійну роботу у вищому педагогічному навчальному закладі науковці розглядають як поліаспектну проблему й взаємозумовлену діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на:

- організацію викладачем самостійної й результативної навчальної діяльності кожного студента, спрямованої на оволодіння навчальною інформацією з урахуванням інтеграційних процесів у системі вищої освіти [139]
- відбір, систематизацію й представлення навчальної інформації викладачем для самостійного опрацювання її студентом [320];
- самостійне оволодіння необхідною інформацією, перероблення й збереження її на різних носіях, утримання в пам'яті для подальшого використання в практичній діяльності студентами [430].

Методологічним підґрунтям для організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів у процесі підготовки до навчання української мови обрано теоретико-методологічні аспекти організації самостійної навчальної діяльності студентів, розроблені сучасними дидактами (Н.Бібік, Л. Бондар, В. Буряк, О. Заболотська, М. Князян, В. Козаков, В. Лозова, І. Малафійк, О. Малихін, С. Мартиненко, О. Савченко, М. Солдатенко та ін.), теоретико-експериментальні здобутки лінгводидактів у контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів (В. Бадер, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Голуб, К. Климова, О. Любашенко, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.).

Отже, самостійна робота має виняткову значущість, бо дає змогу кожному студенту визначити індивідуальну траєкторію навчання, до того ж забезпечує включення студентів до колективної діяльності, оскільки після виконання самостійної роботи студенти обмінюються думками щодо ефективних шляхів її виконання. Це створює умови для спілкування, завдяки якому формується комунікативна компетентність, відбувається актуалізація типів і способів дій, самореалізація, самоорганізація, саморегуляція, самоактуалізація особистості. Теоретико-методологічною основою самостійної

роботи студентів у системі педагогічної освіти виступають концептуальні ідеї інтегрування змісту дисциплін, інтенсифікації процесу навчання. Окреслені теоретико-методологічні орієнтири дозволяють обґрунтувати сутнісні ознаки, закономірності, особливості та функційні характеристики організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

1.3. Сутнісні характеристики провідних дефініцій дослідження

Аналіз, синтез, уточнення й розроблення термінологійно-поняттєвого апарату є складовою теоретичного осмислення будь-якої досліджуваної проблеми, ключем до розуміння сутності провідних дефініцій дослідження. Термінологійна точність використуваних понять унеможлиблює їх багатозначність, дозволяє чіткіше окреслити мету, завдання, предмет, забезпечує якість, повноту й точність викладу, сприяє правильному визначенню стратегій дослідницького пошуку. У контексті нашого дослідження необхідно було визначити провідні дефініції “самостійна робота”, “навчальна самостійна діяльність”, “самостійність”, “самоосвіта”, “самоконтроль”, які є найважливішими аспектними складниками обраної теми.

Студіювання спеціальної літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі відбувається подальший розвиток досліджуваних понять “самостійна робота”, “самостійна навчальна робота”, “самостійна навчальна діяльність”, “самостійність”, “самоосвіта”, “самоконтроль”, які характеризуються такими тенденціями щодо їх обґрунтування: багатогранністю існуванням поряд із традиційними, інноваційними поглядами. Базові дефініції за період свого функціонування в науці зазнавали значних переосмислень та трансформацій, а відтак і неоднозначних тлумачень.

В “Енциклопедії освіти” *самостійна робота* тлумачиться як “планована індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота студента нарівні з аудиторною є однією з форм навчального

процесу, істотною його частиною, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [182, с. 344-345].

З психолого-педагогічної точки зору самостійна робота в “Енциклопедії освіти” характеризується, по-перше, як така, що призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи загалом, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації; по-друге, як така, що необхідна тим студентам, які мають намір пов'язати своє життя з наукою, упродовж усього навчання у вищому навчальному закладі” [182, с. 345].

У “Психолого-педагогічному словнику” поняття “самостійна робота” тлумачиться як метод навчання та самоосвіти, передумова дидактичних зв'язків різних методів між собою. У процесі самостійної роботи суб'єкти навчальної діяльності виступають як активні творчі особистості, як творці власної культури, ерудиції, готовності до майбутньої діяльності. Активність суб'єкта виявляє себе в досягненні мети самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів самообілізації й самоконтролю, оцінки результатів [475, с. 685].

В аналізованому джерелі справедливо наголошується, що “самостійна робота суб'єкта навчального процесу вимагає інтенсивного мислення, розв'язання важливих пізнавальних завдань, сформованості вмінь працювати з інформацією, ведення записів (зокрема конспектування), сортувати інформацію, усвідомлювати й запам'ятовувати необхідний теоретичний матеріал чи важливу інформацію [Там само]. Сформульований таким чином підхід щодо тлумачення поняття “самостійна робота” дозволив у подальшому в педагогічній науці самостійну роботу суб'єкта навчального процесу характеризувати як “важливий чинник теоретичної й практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності, формування необхідних компетентностей, морально-психологічних якостей” [Там само, с. 685-686].

В “Українському педагогічному словнику” не розглядається дефініція “самостійна робота”, натомість подано поняття “самостійна навчальна робота

учнів”, що тлумачиться як різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя чи під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [142, с. 297].

Прикметним є те, що в аналізованому довідковому виданні самостійну навчальну роботу учнів С. Гончаренко розглядає багатоаспектно. На його думку, реалізація педагогічних настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань. З огляду на це дослідник виділив види самостійної навчальної роботи за кількома критеріями. Найбільш поширеними видами самостійної навчальної роботи учнів визначено: працю з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером; розв'язування задач, виконання вправ, написання рефератів, творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи; дослідницьку діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань [Там само].

За дидактичною метою самостійну навчальну роботу учнів у словнику розподілено на чотири групи: 1) підготовчі; 2) тренувальні; 3) узагальнювально-повторювальні; 4) контрольні. Самостійні навчальні роботи учнів С. Гончаренко пропонує застосовувати під час закріплення і вдосконалення знань, умінь і навичок. Для перевірки ж рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів рекомендує використовувати різноманітні контрольні роботи. Завдання для самостійної навчальної роботи учнів можуть бути фронтальними та індивідуальними. У всіх випадках завдання, які вимагають самостійної навчальної роботи учнів, даються з урахуванням їхніх особливостей і пізнавальних можливостей. Система таких робіт передбачає обґрунтовану послідовність, ускладнення їхнього змісту й міри самостійності дій учнів. До того ж усі види творчих робіт також мають самостійний характер.

На думку науковця, педагогічна ефективність самостійної навчальної роботи учнів значною мірою залежить від якості керівництва нею вчителем, який опрацьовує систему завдань і чітко визначає мету кожного, навчає учнів

раціональних прийомів розумової праці, інструктує учнів перед виконанням завдання, спостерігає за ходом класної самостійної навчальної роботи учнів, своєчасно надає допомогу учням у подоланні труднощів і виправленні помилок, підводить підсумки, аналізує й оцінює результати кожної роботи [Там само, с. 297-298].

У “Словнику з педагогіки” (автори Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров) поняття “самостійна навчальна робота” тлумачиться як такий вид навчальної діяльності (курсив наш. – І. Н.), за якого передбачається певний рівень самостійності учня в усіх її структурних компонентах: від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю й корекції з діалектичним переходом від виконання найпростіших видів роботи до більш складних, що мають пошуковий характер, з постійною трансформацією керівних функцій педагогічного управління в бік переходу її у форми орієнтування й корекції з поступовим передаванням усіх функцій тому, хто навчається. Це засіб формування метакогнітивних здібностей суб’єктів навчання, їх готовності до неперервної самоосвіти” [246, с. 302].

“Словник-довідник з української лінгводидактики” пропонує “самостійну роботу” розглядати як різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, які здійснюються ними на уроках і в позаурочний час за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота тлумачиться як вищий тип навчальної діяльності (курсив наш. – І. Н.), що потребує від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння. У процесі самостійної роботи учні вдосконалюють уміння й навички пошуку потрібної наукової інформації у навчальній літературі, різних словниках та розвивають творчі здібності. Самостійна робота, як зазначається в “Словнику-довіднику з української лінгводидактики”, – це вищий рівень роботи у навчальній діяльності школяра і є компонентом цілісного педагогічного процесу, бо виконує функції виховного, навчального, розвивального навчання” [246, с. 302].

Як бачимо, поняття “самостійна робота” в педагогічній літературі не отримало єдиного тлумачення. Українські та зарубіжні дидакти (С. Архангельський, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Бондар, В. Буряк, Ю. Бабанський, П. Єсипов, І. Ільясов, В. Козаков, В. Ляудіс, О. Малихін, О. Молібог, Р. Нізамов, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Шамова), лінгводидакти (З. Бакум, Н. Голуб, І. Дроздова, К. Климова, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.) у своїх роботах, присвячених проблемі самостійної роботи, це поняття розглядають як:

- форму організації (Ю. Бабанський [25]; Л. Бондар [77]);
- певний вид діяльності (М. Пентилюк [432], С. Сисоєва [520]);
- засіб навчання (Л. Мамчур [322], П. Підкасистий [441]);
- різновид навчальної діяльності (В. Бондар [76], О. Савченко [495]);
- тип навчальної діяльності (В. Козаков [245]);
- засіб оволодіння навчальним матеріалом (Н. Бібік [58], М. Пентилюк [431]);
- самостійний пошук необхідної інформації (С. Архангельський [23]);
- різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, однак під наглядом викладача (Р. Нізамов [383]);
- систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, що відбувається за відсутності викладача (І. Ільясов [215], В. Ляудіс [316], О. Малихін [320]);
- багатокomпонентну діяльність, що містить творче сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час лекцій, підготовки до занять, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог [354]);
- метод навчання та самоосвіти (В. Буряк [91]).

Загалом, як свідчить аналіз наведених визначень, дослідники проблеми розглядають самостійну роботу як: різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність студентів, їхній пізнавальний інтерес; основу самоосвіти, імпульс до подальшого підвищення кваліфікації; систему заходів

чи низку педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів; самостійну професійну діяльність, що може здійснюватись і в навчальній аудиторії, й у виробничих умовах; позааудиторну діяльність, що за тривалий період свого функціонування в науці зазнала значних переосмислень та трансформацій, а відтак і неоднозначних тлумачень. Специфіка самостійної роботи студентів педагогічних вишів, як зазначають дослідники проблеми (В. Бондар, Л. Бондар, В. Буряк, Н. Голуб, П. Єсипов, І. Ільясов, В. Козаков, О. Любашенко, В. Ляудіс, О. Малихін, Л. Мамчур, О. Молибог, Р. Нізамов, М. Пентилюк), полягає в тому, що як засіб організації навчального чи наукового пізнання студента вона функціонує як: навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, що пропонується викладачем; форма прояву певного способу діяльності для виконання конкретного навчального завдання, адже саме спосіб діяльності сприяє одержанню зовсім нового, раніше невідомого студентові, або поглибленню вже наявних знань, їх узагальненню, систематизації. На їхню думку, самостійна робота виконує пізнавальну, навчальну, виховну, контролювальну функції й сприяє формуванню самоосвітніх умінь, виховує самостійність, креативність майбутнього фахівця.

Нам імпонує визначення самостійної роботи, запропоноване М. Пентилюк, з огляду на те, що воно максимально враховує своєрідність побудови освітнього процесу у вищій школі. На її думку, “самостійна робота є специфічним педагогічним засобом організації й управління самостійною діяльністю в навчальному процесі” [527, с. 223]. З визначення випливає, що самостійна робота є навчальним завданням, пропонуваним викладачем або передбаченим навчальною книгою, з іншого боку – це форма вияву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання.

У процесі вивчення, аналізу й синтезу різногалузевих джерел з'ясовано, що в педагогічній науці виокремлено чотири рівні самостійної роботи: 1) копіювальні дії суб'єктів навчання за поданим взірцем, ідентифікація об'єктів

та явищ, їх розпізнавання через порівняння з відомим зразком (цей рівень забезпечує підготовку до самостійної діяльності [91, 320, с. 24]; 2) репродуктивна діяльність із відтворення навчальної інформації, що зазвичай не виходить за межі рівня пам'яті (на цьому рівні започатковується узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на більш складні, але типові завдання) [320, с.223]; 3) продуктивна діяльність самостійного застосування здобутих знань для виконання завдань, що виходять за межі типових і вимагають здатності до індуктивних та дедуктивних висновків, до елементів творчості, крім того, самостійна робота “може розглядатися як один із різновидів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку студентів і керовану викладачем [320, с. 36]; 4) самостійна діяльність щодо перенесення знань під час вирішення завдань у абсолютно нових ситуаціях, умовах зі складання нових програм прийняття рішень, вироблення гіпотетичного аналогового та діалектичного мислення [91, с. 24].

Ми одностайні з науковцями в тому, що виокремлені рівні самостійної роботи у вищій зумовлюється значним обсягом інформації, що постійно збільшується. До того ж інформація надходить з різних джерел – традиційних та електронних. Останні уможливають швидке знаходження інформаційних відомостей та їх застосування. Перспективною вважаємо запропоновану дослідниками диференціацію самостійної роботи у вищій школі за чотири рівнями, оскільки вона, ґрунтуючись на матричній основі, побудована з урахуванням психологічних засад мовленнєвої діяльності суб'єкта навчальної діяльності. Це дає змогу, на нашу думку, організувати самостійну роботу майбутніх учителів початкових класів від етапу репродуктивних дій до активного продукування в процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін.

Сучасні дидакти та лінгводидакти (Л. Бондар, С. Гончаренко, В. Козаков, О. Малихін, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) самостійну роботу студента поділяють переважно на два види: аудиторну, тобто таку, що виконується під

час аудиторних занять за розкладом, і позааудиторну, що передбачає підготовку до аудиторних занять, виконання самостійних завдань під час лабораторних і практичних занять, на семінарах, роботу над окремими темами навчальних дисциплін; виконання контрольних, курсових робіт та кваліфікаційного чи дипломного наукового дослідження, проходження практик і виконання передбачених ними завдань; підготовку до всіх видів контрольних випробувань, до підсумкової атестації; участь у наукових і науково-практичних конференціях і семінарах, круглих столах, конкурсах, олімпіадах.

Особливістю самостійної роботи студентів педагогічних вишів є те, що як засіб організації навчального чи наукового пізнання студента вона виступає у своїй двоєдиній якості. З одного боку, – як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, що пропонується викладачем. З іншого, – як форма прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання. Саме спосіб діяльності приводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань [246, с. 81].

У дослідженні “самостійну роботу” тлумачимо як сплановану організаційно й методично скоординовану (доаудиторну, аудиторну, позааудиторну) пізнавальну діяльність майбутнього вчителя початкових класів для оволодіння фаховими компетентностями (мовною, мовленнєвою, комунікативною, дослідницькою, самоосвітньою), що реалізується без імперативних рекомендацій викладача, натомість в умовах систематичного педагогічного керівництва з можливістю вибору кожним студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Під доаудиторною самостійною діяльністю розуміємо попереднє самостійне опрацювання матеріалів лекції, що буде опановуватися в аудиторних умовах через запитання-відповіді, дискусію, залучення студентів до проведення лекцій. З цих позицій самостійну роботу розглядаємо як самостійне усвідомлене виконання завдань в аудиторії під керівництвом викладача та організацію продуктивної самостійної навчальної (освітньої) чи наукової діяльності студента в позааудиторний час. З

урахуванням того, що самостійна робота вимагає інтенсивного мислення, вирішення різноманітних пізнавальних завдань, ведення відповідних записів, осмислення і запам'ятовування навчальної інформації, саме тому в дослідженні самостійну роботу розглядаємо як важливий чинник теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, формування необхідного обсягу знань, умінь, навичок, морально-психологічних якостей. Ефективність самостійної роботи залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників: змісту і складності завдань, керівництва з боку наставників, рівня знань і загального розвитку суб'єктів навчання, їхніх інтелектуальних умінь і навичок, мотивів і настанов, способів і прийомів навчальної діяльності тощо. Провідною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення її цілей та способів, усвідомлення себе особистістю, яка сама спрямовує, організує й контролює процес учіння, з'ясовує, з урахуванням сучасних вимог до фахівця, позитивні його моменти та недоліки.

Вимоги до самостійної роботи студента регламентуються Положенням про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі. Зокрема встановлено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, повинен складати не менше $1/3$ та не більше $2/3$ загального обсягу навчального часу студента, передбаченого для вивчення конкретної дисципліни [77, с. 480-485].

Оптимальна організація самостійної роботи студента передбачає поступову зміну взаємин між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві відводиться активна творча позиція, а студент лише слідує за ним, то в міру просування до старших курсів ця послідовність повинна зміщуватися у бік спонукання студента більше працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Так, на 1–2 курсах самостійною роботою студента передбачено розширення і закріплення знань і умінь, що здобуваються на лекціях і семінарах, напр.: написання реферату, формулювання якого-небудь поняття; огляд джерел з рекомендованої теми із залученням додаткового матеріалу з

друку та інформаційних ресурсів інтернету; написання глосарію – короткого роз'яснення термінів і понять за заданою темою, що опановується.

На старших курсах самотійна робота покликана сприяти розвитку творчого потенціалу студента і формуванню практичних професійних навичок через запровадження нових інформаційних технологій. Як показує досвід, студент з більшим інтересом вирішує поставлені завдання (курсове і дипломне проектування, контрольні завдання, різні інші самотійні завдання), коли використовує сучасні пакети або сам програмує рішення того чи того завдання. У цьому контексті завдання можуть мати як індивідуальний, так і груповий характер, адже реальні професійні умови в більшості випадків засновані на роботі в колективі.

Загалом категорія “самотійна робота” у різних варіантах набула в останнє десятиріччя досить широкого поширення і вживається почасти доволіно багатьма дослідниками: “самотійна робота”, “самотійна навчальна робота”, “самотійна дослідницька робота”, “самотійна діяльність”, “самоосвітня навчальна діяльність”.

Студіювання наукових джерел показує, що існують різні підходи й до тлумачення поняття “самотійна навчальна діяльність” (В. Буряк, Є. Голант, С. Гончаренко, В. Давидов, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, Є. Машбиць), у працях яких простежується думка, що інформаційне суспільство змінює місію, роль та діяльність як вишів, так і суб'єктів освітньої діяльності, висуваючи на перший план навчальну самотійну діяльність студентів.

Сучасні науковці (Л. Бондар, О. Малихін, Л. Мамчур, М. Пентилюк та ін.) не мають одностайної позиції у визначенні змісту поняття “самотійна навчальна діяльність студента”. У педагогіці “самотійну навчальну діяльність” розглядають як таку, що пов'язана, по-перше, з осмисленням та аналізом логіко-структурних особливостей навчального матеріалу, виявленням смислових, змістових, операційних зв'язків між фактами, поняттями, процесами, явищами, закономірностями тощо; по-друге, дозволяє з'ясувати дидактичні та методичні особливості викладання кожної теми програмового матеріалу; по-третє, сприяє

засвоєнню основного, істотного, найважливішого як в аудиторній, так і в самостійній роботі студента [78; 320; 322; 430].

Самостійна навчальна діяльність, на думку М. Князян, передбачає цілісну завершену систему дій, що містить позитивну мотивацію, інструктаж виконання, оптимальне усвідомлення й розуміння завдання студентом, самостійне виконання, аналіз результатів роботи, виправлення допущених помилок, самооцінку та оцінку відповідно до визначених критеріїв безпосередньо після її завершення [239, с. 11]. Предметом самостійної навчальної діяльності слугує завдання, яке включене в той або той вид самостійної роботи. Вибір навчального завдання зумовлено різноманітними чинниками (загальні і часткові цілі навчання, характер навчального матеріалу, форми навчання тощо). За умов різних технологій вивчення однакового за змістом і структурою навчального матеріалу змінюються як підходи до створення системи самостійних робіт, так і структура діяльності студента) [Там само]. Стратегія та методологія самостійної навчальної діяльності, на думку В. Козакова, вже не можуть орієнтуватися на стрімкі технологічні зміни, що було характерним для індустріального суспільства, а тому мають забезпечувати випередження його технологічного розвитку шляхом посилення вектора самостійної навчальної діяльності майбутнього фахівця освітньої галузі, спроможного проектувати індивідуальну траєкторію саморозвитку, самоорганізації, самоосвітньої діяльності в умовах сучасного вишу [246, с. 172].

Ми поділяємо позицію О. Малихіна, що самостійна навчальна діяльність дозволяє не тільки інтегрувати знання студентів: удосконалювати зміст і структуру навчальної дисципліни; вводити нові теми, планувати для самостійної роботи опанування тих чи тих теоретичних основ конкретного курсу, змінювати порядок вивчення окремих тем, переміщувати теми з одного курсу в інший, а й ефективно організувати систему повторення раніше вивченого матеріалу [320, с. 77]. Водночас, правомірним вважаємо твердження М. Пентилюк, що дидактично і методично скоординована самостійна навчальна діяльність сприяє об'єднанню в тій чи тій навчальній дисципліні узагальнених

знань з різних циклів навчальних дисциплін певного напрямку і відповідних їм наук; формуванню системних знань студентів, комплексному забезпеченню всіх складників системи професійної підготовки; формуванню професійних компетентностей; більш ґрунтовному засвоєнню основних наукових понять з основних розділів тих чи тих курсів; усуненню дублювання навчального матеріалу та економії часу викладачів та студентів, узгодженості в діяльності суб'єктів навчальної діяльності [427].

Дослідниками проблеми (Н. Зеленкова, О. Мороз, М. Пентилюк, В. Сластьонін) доведено, що скоординована самостійна навчальна діяльність має значні можливості, оскільки забезпечує підвищення інтересу до навчання загалом, створення позитивної емоційної атмосфери для сприймання й опанування під керівництвом викладача чи без нього інформації з мовознавчих, психолого-педагогічних наук. Уміле поєднання скоординованої самоосвітньої та навчально-пізнавальної діяльності розширює діапазон методичних можливостей, сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців освітньої галузі [204; 359; 427; 526]. У цьому контексті, на нашу думку, пріоритетна роль має відводитися формуванню аналітичних якостей майбутнього вчителя початкових класів у самостійній навчальній діяльності, його здатності самостійно формулювати проблеми та гіпотези, бачити закономірності, знаходити шляхи розв'язання складних міждисциплінарних завдань, продукувати ефективні методичні підходи до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Поруч із ґрунтовними науковими дослідженнями сутності та можливостей самостійної роботи поняття “самостійна навчальна діяльність”, ключовим складником якого вважаємо складний психологічний феномен “само” (самоорганізація, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення) науковці вживають у спеціальних дослідженнях неоднозначно, що подекуди призводить до девальвації понять “самостійна робота”, “самостійна діяльність”, “самоосвіта”, “самоконтроль”. Водночас організація скоординованої

самостійної навчальної діяльності є одним із найважливіших і найскладніших завдань сучасної освіти.

У дослідженні “самостійну навчальну діяльність” розглядаємо як складне, багаторівневе і динамічно розгорнуте явище, що виконує практично-перетворювальну, науково-просвітницьку функції, формує визначені в дослідженні компетентності (мовну, мовленнєву, комунікативну, самоосвітню, дослідницьку, самоосвітню) майбутніх учителів початкових класів, суб'єкт-суб'єктну взаємодію; як провідний тип самостійної діяльності студентів у навчанні, що найповніше відображає суттєву специфіку і провідні принципи сучасних освітніх технологій: 1) принцип психологічної і педагогічної завершеності навчально-виховної діяльності; 2) принцип ґрунтовності професійного навчання; 3) принцип професійної мобільності; 4) принцип комп'ютеризації педагогічного процесу та ін. Самостійна навчальна діяльність передбачає цілісну завершену систему дій, що містить позитивну мотивацію, інструктаж виконання, оптимальне усвідомлення й розуміння завдання студентом, самостійне виконання, аналіз результатів роботи, виправлення допущених помилок, самооцінку та оцінку відповідно до визначених критеріїв безпосередньо після її завершення. Самостійна навчальна діяльність студента вищого педагогічного навчального закладу виступає як специфічний педагогічний засіб організації й управління скоординованою навчальною та самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі.

Поняття “самостійна робота”, “самостійна навчальна діяльність”, “самоосвіта” тлумачимо з урахуванням змісту дефініції “самостійність” як однієї з властивостей особистості, що характеризується двома чинниками: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими суб'єктами в навчанні, які складаються в процесі діяльності.

В окремих методиках доволі ґрунтовно досліджено можливості міжпредметних зв'язків і часткової інтеграції знань у межах одного з циклів

предмета, дисципліни, а також проблеми взаємозв'язку професійних загальноосвітніх знань та інтегрованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Оскільки самостійна робота включає дослідницьку діяльність у структуру своїх організаційних форм як найвищу фазу актуалізації творчої самостійності особистості, саме тому розгортання самостійної роботи дозволяє науковцям стверджувати про наявність “самостійної дослідницької роботи” (М. Солдатенко) [539], “самостійної роботи пошукового характеру” (Т. Шамова) [608]. Проте, на думку дидактів, самостійна робота не завжди є дослідницькою (наприклад, на рівні відтворювальних або реконструктивно-варіативних завдань) [78; 122; 246; 320; 607; 613].

Дослідницька діяльність, як стверджує М. Князян, інкорпорує власні елементи до структури самостійної роботи (у вигляді окремих етапів цієї діяльності або комплексів пошукових дій), наприклад, опрацювання певної літератури, комплектування бібліографії, утворення “банку творчих ідей” тощо. При цьому дослідницька діяльність не завжди є самостійною: вона на підготовчому етапі (перший рік навчання студентів у вищому закладі освіти) здійснюється студентом під керівництвом викладача-науковця. Дослідницька діяльність може розгортатися також у вигляді колективної роботи (наприклад, у межах проблемної групи), тобто не бути абсолютно самостійною. Для того щоб максимально мобілізувати професійне самостановлення особистості майбутнього вчителя, забезпечити йому необхідну та достатню стартову основу для найповнішої самореалізації своїх можливостей у сучасних умовах прогресивно-динамічного оновлення знань, жорсткої конкуренції, мобільності прийняття рішень у невизначених мінливих ситуаціях, орієнтації на самозбереження своєї ідентичності, тих процедурно-організаційних засобів, які пропонуються самостійною або дослідницькою діяльністю, видається за недостатнє [238, с. 155-156].

Виникає необхідність у включенні особистості у якісно новий вид навчально-пізнавальної діяльності – самостійно-дослідницький, – який би

інтегровано, цілісно, системно актуалізував ціннісний, культурний, інтелектуальний, творчий, пошуковий, рефлексивний потенціал майбутнього спеціаліста на суб'єктивному рівні.

З появою інтернету народилася принципово нова ефективна форма самоосвіти, з використанням комп'ютера та інтернет-технологій – інтернет-самоосвіта, що дає можливість знайомитися з навчальною та додатковою або спеціальною літературою в гіпермедійному варіанті, яке дозволяє здійснювати невербальне спілкування за інтересами, мати дистанційний доступ до інформаційних ресурсів – віртуальних бібліотек, архівів, каталогів найбільших бібліотек світу. Для самоосвіти особливого значення набуває використання “всесвітньої павутини” (www) – системи документів, розміщених на вузлах інтернету, електронна пошта (E-mail) – система серверів, яка дозволяє передавати електронні повідомлення від одного користувача до ін., система ІКС – служба спілкування, взаємообміну текстовими повідомленнями. Інтернетизація освітнього простору відкрила величезні можливості для удосконалення теорії і практики самоосвіти, тому опанування методикою пошуку інформації в інтернеті є обов'язковою умовою ефективності самоосвітньої діяльності [182, с. 798-799].

Поняття “самоосвіта” в “Енциклопедії освіти” тлумачиться як самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо [182, с. 798].

Логіка нашого дослідження вимагала уточнення дефініції “самоосвіта майбутнього вчителя початкових класів”, під яким розуміємо різні форми індивідуальної пізнавальної діяльності студента (самостійна робота, індивідуальна робота, консультації, дистанційне навчання тощо), умотивовані професійними інтересами та потребами, спрямовані на набуття й подальший розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, а

також на розвиток професійно значущих якостей особистості. Цим визначенням ми й будемо послуговуватися в процесі дослідження. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя. Вибір індивідуальної траєкторії або програми самоосвіти є прерогативою особистості, тому вона регулюється особисто суб'єктом освітньої діяльності. Різновидом самоосвіти є педагогічна самоосвіта майбутнього вчителя початкових класів, яка спрямована, передусім, на вдосконалення його спеціальної, психолого-педагогічної та методичної підготовки, оскільки знань, навичок та вмій, отриманих у вищій школі, майбутньому вчителю вистачить лише на кілька років, а потім їх слід оновлювати. Тільки індивідуальне самостійне навчання протягом життя, самоосвіта допомагає педагогу підтримувати його фахові компетентості на рівні, який забезпечує йому конкурентоспроможність на ринку праці. Джерелами самоосвіти слугує вивчення літератури (навчальної, науково-популярної, науково-художньої), ознайомлення із засобами масової інформації (газетами, журналами, радіо- і телепередачами), прослуховування публічних лекцій, участь у тренінгах, відвідування музеїв, виставок, театрів, консультації фахівців, використання інтернет-інформації тощо. Самоосвіта нерозривно пов'язана із самовихованням, саморозвитком, оскільки вона сприяє виробленню у майбутнього фахівця цілеспрямованості, волі в досягненні мети.

Усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо у педагогіці тлумачаться як “самоконтроль”, мета якого полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх.

В “Енциклопедії освіти” поняття “самоконтроль” тлумачиться як інтегративна здатність індивіда аналізувати й оцінювати власну поведінку та діяльність задля перевірки досягнутих результатів і приведення їх у відповідність із поставленими цілями, суспільно значущими нормами, правилами, еталонами, а також суб'єктивними вимогами та уявленнями. Самоконтроль розглядається як невід'ємний регулятивний компонент будь-якої цілеспрямованої діяльності

(ігрової, навчальної, виробничої). Прикметно, що роль процесів самоконтролю підвищується, якщо для конкретної особистості значущою стає мета та існують значні труднощі в її досягненні [182, с. 797].

Самоконтроль є важливим засобом як розумового, так і морального самовдосконалення особистості. Навички самоконтролю формуються у студентів у процесі ігрової, навчальної, трудової діяльності, під впливом інших студентів. Дослідники зазначають, що вдосконалювати навички самоконтролю потрібно вже з першого курсу, поступово вдосконалюючи й ускладнюючи їх. Також треба планувати в студентів уміння планувати й контролювати власні дії, передбачати результати цих дій, співвідносити їх із тими, що вимагаються [182, с. 296].

Важливою передумовою успішного здійснення самоконтролю є самооцінка особистості, яка реалізується через порівняння себе, своїх досягнень із тими вимогами, які визначено в соціумі щодо певних видів діяльності. За визначенням М. Боришевського, якщо самооцінка особистості є достатньо лабільна, тобто здатна перебудовуватися під впливом усвідомлення індивідом фактичних досягнень у діяльності, актуалізується потреба у самоперевірці та виправлення недоліків [84, с. 196].

Отже, з'ясування сутності базових понять “самостійна робота”, “самостійна навчальна робота”, “самостійна діяльність”, “самостійна навчальна діяльність”, “самостійна дослідницька діяльність”, “самоосвіта”, “самоконтроль” уможливило визначення термінологічного поля проблеми дослідження. Проведений аналіз слугує підґрунтям для розроблення теоретико-методичних засад самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

1.4. Лінгводидактичне обґрунтування домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів як індикаторів ефективності самостійної роботи

Вітчизняна система вищої освіти третього тисячоліття зіткнулася з новими вимогами до фахівців освітньої сфери, оскільки процес реформування

освітньої галузі виявився досить інноваційним і суперечливим в умовах політичної й економічної нестабільності українського суспільства.

Динамічність глобальних процесів суспільного розвитку, що зумовлювали всебічні інтеграційні тенденції в світі, стрімкий розвиток інформаційних технологій, докорінні соціально-економічні трансформації викликали необхідність модернізації системи національної освіти як закономірного історичного процесу, пов'язаного з необхідністю зміни освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури й суперечить реаліям постіндустріального суспільства [77, с. 483].

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технології в усьому світі – усе це потребує створення таких умов, за яких майбутній фахівець постійно навчається. Стратегічними завданнями у реформуванні вищої освіти визначено такі: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; формування мережі вищих навчальних закладів, що за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особистості та потреби кожного регіону й держави загалом; підвищення освітнього й культурного рівня суспільства; піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграції в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

У змісті Закону України “Про вищу освіту” зазначається, що освіта в Україні, яку здобувають майбутні фахівці будь-якої галузі, педагогічної зокрема, ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами. У документі зафіксовано такі важливі положення: 1) про інтеграцію освіти з наукою і виробництвом; 2) взаємозв'язок з освітою інших країн; 3) відповідність освіти світовому рівню [198].

У цьому контексті метою навчання майбутнього вчителя початкових класів є оволодіння необхідними знаннями основ наукового філософського світогляду, засвоєння відомостей із педагогічних, мовознавчих та

лінгводидактичних дисциплін, формування високого рівня його професійної компетентності; здатності використовувати здобуті знання, особистісний та інтелектуальний потенціал на практиці; формування потреби до постійного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

За вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти глибокими загальними і спеціальними знаннями, бути всебічно освіченою особистістю, з багатим потенціалом теоретичних знань інноваційного характеру, сформованою професійною компетентністю. Домінантними складниками професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, за твердженням дидактів (Н. Бібік, В. Бондар, М. Князян, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.) та лінгводидактів (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, К. Климова, О. Копусь, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) визначено мовну, мовленнєву, комунікативну, самоосвітню, дослідницьку, лінгводидактичну компетентності як важливі індикатори ефективності самостійної роботи студентів. Розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів через самостійну роботу постає як важливе завдання лінгводидактики вищої школи. Значний освітній та розвивальний потенціал для формування доміантних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має самостійна робота, у процесі якої студенти структурують навчальну інформацію, виокремлюють у змісті найважливіше, суттєве, необхідне для запам'ятовування й використання у навчальній діяльності. До того ж самостійна робота дає змогу студентам працювати в зручному для них режимі (за часом, за можливістю вибору носія інформації – електронний, паперовий), обирати кожному оптимальну для нього послідовність і планувати обсяги роботи з урахуванням індивідуальних характеристик особистості, рівня її знань, когнітивних запитів тощо. Оптимально організована самостійна робота, як переконує практика, дає змогу кожному студенту обрати продуктивну для нього індивідуальну траєкторію навчання, а відтак і формування доміантних складників професійної

компетентності майбутнього вчителя початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей).

З урахуванням того, що цикл навчальних дисциплін “Сучасна українська мова з практикумом”, “Методика навчання української мови”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, спецкурси та спецсемінари з мови й актуальних проблем методики навчання мови є складниками змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання мови, ми виокремили методичні орієнтири, спрямовані на формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей), які розглядаємо в роботі як індикатори ефективності самостійної роботи студентів, зокрема:

- у процесі засвоєння лінгводидактичних та мовознавчих дисциплін ми запропонували діагностику рівня сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей;
- у процесі опанування мовознавчих та лінгводидактичних спецкурсів, спецсемінарів – формування дослідницької, самоосвітньої компетентностей;
- у науково-дослідницькій діяльності – формування дослідницької, самоосвітньої компетентностей.

Такий розподіл певною мірою умовний, оскільки в процесі вивчення всіх мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін відбувається формування кожної з визначених у дослідженні домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів як індикаторів ефективності самостійної роботи. Формування домінантних складників професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) майбутнього учителя початкових класів як індикаторів ефективності самостійної роботи відбувається поетапно за виокремленими періодами.

Перший етап – доуніверситетський період – формується ще в школі у процесі вивчення української мови як навчального предмета, під час спілкування з учителями, у позакласній роботі, через власний досвід у соціумі, в інтернетмережі. Закономірно, що в учнів, які мріють стати в майбутньому вчителем початкових класів, разом із бажанням наслідувати улюбленого вчителя формується уявлення про професійну діяльність педагога і готовність вступу до вищого навчального педагогічного закладу.

Другий етап – університетський період – триває впродовж чотирьох-шести років (бакалаврат, магістратура). Цей етап пов'язаний із засвоєнням поняттєво-термінологічного апарату психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної наук та формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами у професійному становленні майбутнього фахівця в аудиторній та позааудиторній роботі, зокрема самостійній. Під час другого етапу важлива роль належить формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, акумулювання професійно значущої інформації, що є основою створення методичного портфоліо для майбутнього вчителя. До структури методичного портфоліо майбутнього вчителя початкових класів відносимо конспекти фахових статей, глосарії, дидактичні матеріали, мультимедійні презентації, сценарії уроків, позакласних заходів тощо.

На цьому етапі, крім засвоєння знань та вироблення вмінь і навичок, під час аудиторної роботи в майбутніх учителів початкових класів формується власна позиція з відбору змісту навчального матеріалу, способів його опрацювання та запам'ятовування. Упродовж університетського навчання в майбутнього вчителя початкових класів формується готовність до самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку.

Досить важливим складником другого етапу є передовсім самостійна робота студентів-майбутніх учителів початкових класів, яка спрямована на формування в них професійної компетентності. Оскільки останнім часом навчальними планами збільшено кількість годин на самостійну роботу

студентів, виникла необхідність вдосконалити змістові, організаційно-технологічні компоненти, а також уніфікувати систему контролю за самостійною роботою студентів з урахуванням запитів роботодавця та споживачів освітніх послуг. Це зумовлює виокремлення домінантних складників професійної компетентності як індикаторів ефективності самостійної роботи.

Третій етап – післяуніверситетський період – найбільш тривалий у часі, оскільки пов'язаний з професійною діяльністю майбутнього фахівця. Прикметною особливістю цього періоду вважаємо подальше вдосконалення професійної компетентності вчителів початкових класів виключно через самоосвітню діяльність, формування якої започатковано під час навчання у виші.

Логіка дослідження зумовила необхідність обґрунтування змістового наповнення домінантних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) як індикаторів ефективності самостійної роботи студентів.

Докладний аналіз змісту чинних освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя початкових класів дозволив виділити та схарактеризувати змістове наповнення домінантних складників професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей), що й було враховано нами в розробленні й реалізації програми експериментально-дослідного навчання.

Проблему визначення й обґрунтування домінантних складників професійної компетентності в аспекті самостійної роботи майбутніх учителів досліджують сучасні педагоги (В. Бондар, Л. Бондар, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, І. Шимко та ін.) й лінгводидакти (З. Бакум, А. Богуш, М.Вашуленко, Є.Голобородько, Н.Голуб, О. Горошкіна, С. Караман,

К.Климова, О. Копусь, Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.).

Мовна компетентність студента стала предметом численних наукових студій. За визначенням Л. Кравець, Л. Мацько, мовна компетентність – це складне й багатогранне поняття, у широкому сенсі вживається на позначення явища певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови. З лінгвістичного погляду, мовна компетентність – це об'єктивна даність, яку можна було б прослідкувати відносно онтогенезу й філогенезу певної мови з ранніх етапів її функціонування [332, с. 24]. У лінгводидактичній концепції М. Пентилюк мовна компетентність тлумачиться як “практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. Мовна компетентність передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики, орфографії тощо) та формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних навичок, пов'язаних зі складом слова та частинами мови: синтаксичних – пов'язаних з побудовою речень та їх різних видів, орфографічних, графічних та каліграфічних – із засвоєнням особливостей написання” [427, 158].

Дослідники проблеми формування мовної компетентності майбутніх фахівців філологічних і нефілологічних спеціальностей (А. Богуш, Н. Голуб, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.; З. Бакум, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, О. Любашенко та ін.) одностайні в тому, аби кожен майбутній фахівець отримав базові знання з мови, вільно орієнтувався в теорії фонетичної та граматичної систем, володів професійною лексикою, правописними та стилістичними нормами. Поняття “мовна компетентність” визначають як складну й багатогранну дефініцію, як систему знань, умінь і навичок про мовні рівні, основні одиниці кожного з рівнів, їх відношень та закономірностей функціонування на кожному з мовних рівнів.

Наше визначення мовної компетентності майбутнього вчителя початкових класів тлумачиться з урахуванням змісту, структури, функцій, видів та типів

самостійної роботи. *Мовну компетентність* у дослідженні визначаємо як знання норм і правил української мови, у тому числі й опанованих самостійно, достатніх для сприймання, майстерного їх використання в процесі мовлення; систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил; здатність особистості здійснювати самостійний моніторинг динаміки мовних норм, аналізувати тенденції в мовному дискурсі, адекватно вербально відтворювати явища об'єктивної дійсності.

У науковій літературі сутність *мовленнєвої компетентності*, визначається по-різному: одні дослідники оперують поняттям компетенція (О. Біляєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.), розуміючи його “саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу” (О. Біляєв) [60]; “мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування” (Ю. Пассов) [418]. О. Леонт'єв визначає мовленнєву компетенцію як комплексне поняття, що включає систему мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в різних життєвих ситуаціях. На її думку, формування мовленнєвої компетенції значною мірою залежить від знання механізмів мовлення [300, с. 29].

Інші дослідники (А. Богущ, Н. Голуб, І. Дроздова, В. Зінченко, Л. Мамчур та ін.) послуговуються терміном “компетентність”, щоправда, змістове наповнення обох дефініцій синонімічне [69; 139; 178; 208; 322;]. Обидві групи дослідників тлумачать *мовленнєву компетентність* як уміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю: вміння говорити, слухати, читати, писати, будувати монологічні та діалогічні висловлювання в конкретній ситуації відповідно до рівня мовної компетентності учасників спілкування. Окремі дослідники визначають мовну та мовленнєву компетенцію як взаємопов'язані елементи мовленнєвого акту, що перебувають в органічному зв'язку.

Для нашого дослідження продуктивними виявилися психолінгвістичні студії, присвячені моделям мовленнєвого спілкування, зокрема праці О. О. Леонт'єва [300], Л. Савенкової [492], Р. Ростовецької [486], появу яких стимулювало соціальне замовлення, яке, на думку дослідників, спонукало

лінгвістів (С. Єрмоленко [186], Л. Кравець, Л. Мацько [332], О. Селіванова [500] та ін.) “до вивчення мовлення в соціальних координатах його функціонування” [500, с. 78]. Оскільки методика навчання мови завжди чутливо реагувала на трансформації лінгвістичних парадигм, у науковий обіг увійшли поняття “мовлення”, “культура мовлення”, а згодом і “мовленнєва компетенція”, “мовленнєва компетентність”.

Мовленнєва компетентність є надто широким поняттям, що характеризує передусім дії мовця в різноманітних ситуаціях спілкування. Для вибору методично доцільних орієнтирів у формуванні виокремлених домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів необхідно уточнити їх змістове наповнення з урахуванням соціального замовлення, вимог професіограми та особливостей освітнього процесу в сучасних вишах.

Мовленнєву компетентність майбутнього вчителя початкових класів у роботі тлумачимо як уміння трансформувати мовні знання в мовленнєву діяльність (говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації), сформовану відповідальність за мовленнєві вчинки, здатність особистості до мовленнєвого саморозвитку, самопрезентації, самореалізації в будь-якій ситуації спілкування.

Зміст і структура комунікативної компетентності досить широко досліджується сучасними лінгвістами й лінгводидактами (Ф. Бацевич, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, Л. Мамчур, Г. Михайловська, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.).

Зміст комунікативної компетентності розглядається на основі компетентнісного підходу до навчання мови, розмежування понять компетенція і компетентність, компетентнісні характеристики мовця (орієнтація в ситуації мовлення, володіння системою знань, застосування виражальних засобів мови, володіння правилами поведінки під час спілкування).

До структурних елементів комунікативної компетентності відносимо мовленнєву, мовну (лінгвістичну), прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну та ін. Кожний з цих елементів, взаємодіючи з іншими, забезпечує спілкування мовців та реалізується в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

У “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентилюк зазначено: “Виділяють ключову й предметну комунікативну компетентність. Ключову розглядають як особистий досвід (практику) взаємодії з людьми в процесі розв'язання типових для віку комунікативних завдань в інших (поза межами навчання) суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню учня (студента) в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві. Предметна комунікативна компетентність – досвід (здатність) мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті мовленнєві вміння й навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання української мови” [527, с.116].

На думку Т. Симоненко, комунікативна компетентність учителя зумовлюється також гуманістичною спрямованістю освіти, здатністю відчувати іншу людину (учня, студента), адекватно сприймати його, бути готовим до співпраці, взаємодії. Комунікативна компетентність особистості вчителя розкривається в ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати та регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів та технологій. Основними показниками та критеріями саме *професійної комунікативної компетентності* студентів-філологів дослідниця визначає:

- а) теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін (комунікативна компетенція);
- б) організаторські здібності студента;
- в) комунікативний самоконтроль;

г) уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій [514, с.121].

Комунікативну компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як здатність розуміти чужі й створювати власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування. Комунікативна компетентність містить знання основних понять про стилі, типи, жанри мовлення, невербальні засоби спілкування, уміння самостійно обирати ефективні комунікативні стратегії, сформовані потреби до формування комунікативної креативності з урахуванням типологічних характеристик учнів початкових класів. Формування комунікативної компетентності має пролонгований характер. У цьому контексті виняткове значення має самостійна робота студентів, а згодом і вчителів початкових класів, що містить аналіз комунікативних ситуацій, виявлення й усунення комунікативних девіацій, виконання тренінгових завдань на імпровізовану мовотворчість тощо.

Як стверджує А. Добридень, самоосвітня компетентність є однією з ключових, що формується в освітньому процесі. На думку дослідниці, ця компетентність формується на основі:

- розуміння особистісних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності;
- уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства;
- упорядкування своїх знань, знаходження зв'язків між ними;
- критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації;
- вироблення особистої позиції в процесі здобуття певних знань;
- уміння розв'язувати різноманітні проблеми на основі здобутих самостійно знань;
- гнучкості застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін;
- представлення, обґрунтування та захист отриманого результату;
- знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно здобутих знань;
- організації особистих прийомів самонавчання;

- використання для отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації;
- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;
- уміння долати труднощі, невпевненість, лінь;
- адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності;
- уміння співробітничати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності;
- прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
- відповідальності за організацію своєї самоосвітньої роботи;
- постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю;
- уміння вдосконалювати результати, отримані під час самоосвіти [173, с. 21-23].

Ці складники є цілком прийнятними в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови, проте потребують адаптування з урахуванням особливостей самостійної роботи в умовах сучасного освітнього процесу. Саме тому в дослідженні *самоосвітню компетентність* майбутнього вчителя початкових класів тлумачимо як професійно-особистісне утворення, що є складником системи професійно значущих ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, який володіє належним обсягом знань, умінь і навичок до саморозвитку, самоаналізу, прогнозування професійних перспектив; усвідомлює соціальну вагу самоосвітньої діяльності, її результатів та умов здійснення; самостійно здобуває нову інформацію, виконує індивідуальні практичні завдання; критично оцінює педагогічні явища та факти й підготовлений до подальшої ціложиттєвої самоосвіти.

З огляду на те, що самоосвітня компетентність менш досліджена, на відміну від означених вище компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної), і безпосередньо пов'язана з темою дослідження, ми визначили ті структурні складники, що найбільш повно репрезентують її зміст. Це,

зокрема, мотиваційний (свідоме ставлення суб'єкта навчання до самоосвіти, розуміння її ваги у вирішенні професійних завдань); когнітивний (знання, що є підґрунтям самоосвітньої діяльності особистості, визначають її готовність до самоосвіти, саморозвитку у майбутній професійній діяльності); операційно-діяльнісний (сукупність умінь і навичок особистості, що визначають її готовність до професійної самоосвіти); оцінювальний (усвідомлення студентом навчальних проблем на основі самоаналізу, самопізнання; адекватне оцінювання здобутих знань у професійній діяльності; самоконтроль за самоосвітньою діяльністю).

У системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови важливе місце дослідники (М. Архипова, М. Вашуленко, Б. Гершунський, В. Краєвський, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Хомич та ін.) відводять формуванню дослідницької компетентності майбутнього фахівця. У науковій літературі дослідницька компетентність розглядається з різних позицій: через комплекс відповідних знань і вмінь (М. Архипова), через діяльність (В. Сластьонін), через знання, уміння й навички та особистісний складник (М. Головань) та ін.

Так, О. Овчарук розглядає компетентність як результат сформованої компетенції, тому її структурні елементи спрямовані на формування елементів певної компетенції [390, с. 128]. На думку В. Сластьоніна, компетентність тісно пов'язана зі здатністю особистості ефективно діяти в різних ситуаціях, тому структурні складники дослідницької компетентності мають збігатися зі складниками дослідницької діяльності, а єдність теоретичних і практичних дослідницьких умінь становлять модель дослідницької компетентності [526, с. 111]. М. Головань слушно зазначає, що компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції та включає особисте ставлення до предмету й продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда тощо [138, с. 52]. За А. Нікітіною, “дослідницька

компетентність майбутніх учителів-словесників є органічним складником професійної підготовки, засобом самоорганізації, вироблення стратегічної поведінки в педагогічному дискурсі [385, с. 164]”.

До того ж немає одностайності і у виборі ключового слова базової дефініції. Певна частина дослідників (А. Богуш, О. Копусь, О. Семенов та ін.) використовує поняття “дослідницька компетенція”. Нам імпонує визначення запропоноване О. Копусь: “Дослідницька компетенція – це знання і володіння методами дослідження мови й методами наукового педагогічного дослідження з метою аналізу мовних явищ, вивчення й опису педагогічних ситуацій та проблем, пошуку найбільш ефективних шляхів їх розв’язання і подальшого впровадження в практику профільної та вищої шкіл. Дослідницька компетенція включає вміння вибрати об’єкт дослідження, сформулювати проблему і наукову гіпотезу, мету й завдання науково-дослідної роботи, визначити предмет та об’єкт, окреслити вихідну концепцію дослідження, розробити програму експериментально-дослідної роботи, обираючи найбільш доцільні методи вивчення мовного або педагогічного явища, проаналізувати одержані результати й на їх основі сформулювати висновки, конкретні методичні рекомендації тощо” [261, с. 41]. У контексті нашого дослідження найбільш прийнятним вважаємо застосування поняття “компетентність”, оскільки в ньому враховано особливості організації самостійної роботи студентів (досвід, якого набувають студенти під час виконання завдань для самостійної роботи; цінність самоосвітньої діяльності тощо). Вивчення наукових праць, результати анкетування викладачів вишів, власні спостереження за освітнім процесом дали змогу сформулювати визначення.

Дослідницьку компетентність майбутнього вчителя початкових класів тлумачимо, по-перше, як самостійну пізнавальну діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації наукових досліджень; по-друге, як спроможність фахівця до ефективної реалізації наукового пошуку, вільне оперування дослідницькими

діями, розвинуту здатність до динамічної самоорганізації у творчій роботі й досягнення максимального результату за мінімально короткий час; по-третє, як самостійну пошукову діяльність, спрямовану на вивчення особливостей розгортання самого навчально-виховного процесу (нормативно-інструктивних матеріалів, методів викладання дисципліни, додаткової науково-дидактичної інформації та іншого), психологічного портрета його учасників (учнів, студентів, викладачів) задля діагностики, коригування й оптимізації педагогічного впливу на особистість суб'єкта навчального процесу.

Феномен фахової лінгводидактичної компетентності є універсальним поняттям і виступає важливим орієнтиром для проектування ефективних технологій навчання фахівців будь-якої галузі та визначення напрямів майбутньої професійної діяльності випускника вищого навчального закладу.

Проблема формування лінгводидактичної компетентності студентів стала предметом наукових пошуків М. Вашуленка, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, В. Сидоренко та ін. дослідників.

Наукоємним нам видається визначення лінгводидактичної компетентності, запропоноване О. Копусь, яка тлумачить дефініцію як комплекс інтегрованих професійних якостей особистості майбутнього магістра-філолога, що передбачає готовність до науково-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі і виші відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у профільній та вищій школах, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця [265, с. 45]. З огляду на те, що мета і зміст лінгводидактичної підготовки магістрів-філологів та майбутніх учителів початкових класів різні, визначення потребує уточнення, яке відбивало б основні параметри, мету, завдання, зміст та специфіку фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (посилення сегменту самостійної роботи студентів) в умовах сучасної університетської освіти.

Лінгводидактичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів тлумачимо як сукупність інтегрованих професійних якостей особистості, що передбачає сформованість потреби в самостійному накопиченні професійно значущих знань, готовність студента до педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі й ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді навчання, що є підвалинами для формування методичної майстерності вчителя; сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, є одним зі складників особистісних характеристик фахівця.

Визначальною рисою сьогодення є підвищення питомої ваги методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального оперування різноманітною інформацією та швидко накопичуваними обсягами даних у розв'язанні нових, нестандартних проблем та суспільних викликів. Пріоритетна роль відводиться аналітичним якостям вченого або педагога, його здатності точно формулювати проблеми та гіпотези, бачити закономірності, знаходити шляхи розв'язання складних міждисциплінарних завдань, продукувати ефективні методичні підходи до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Інтеграція означених компетентностей є показником професіоналізму вчителя початкових класів. Феномен інтеграції мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої та лінгводидактичної компетентностей є категорією універсальною, а не вузькоспеціалізованою, і виступає важливим орієнтиром у проектуванні ефективних технологій навчання, самостійної роботи, відповідно самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку фахівців, зокрема вчителів початкових класів для майбутньої професійної діяльності.

Для ефективного формування домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної

компетентностей) у вищому навчальному закладі передбачено надання широкого спектру знань з фундаментальних педагогічних та мовознавчих дисциплін, можливості формування навичок самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, науково-дослідної роботи, розвитку творчих здібностей, своєчасної адаптації до складних обставин майбутньої практичної діяльності в ринкових умовах, посилення уваги до формування наукового світогляду, вироблення вмінь здійснювати навчально-пізнавальну діяльність та використовувати здобуті знання у практичній фаховій діяльності

Отже, домінантні складники професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) за своєю структурою є багатокomпонентними утвореннями, тому їх формування можливе за умов упровадження оптимальних типів та видів самостійної роботи, урахування сутнісних характеристик кожної з компетентностей, функцій провідних видів професійно-педагогічної діяльності, сукупності особистісних якостей суб'єктів навчальної діяльності, оптимальної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, під час вивчення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін у вищому навчальному закладі.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Психологічні чинники організації самостійної роботи

Аналіз і синтез загальнопсихологічних та загальнодидактичних положень (В. Андреев, Л. Бондар, Л. Виготський, І. Зимня, О. М. Леонтьєв, О. Малихін, С. Рубінштейн, О. Семенов, В. Семиченко та ін.) щодо організації навчальної діяльності загалом і самостійної роботи зокрема дозволив з'ясувати, що способи засвоєння теоретичного матеріалу невіддільні від сукупності психологічних чинників (процесу навчання й розвитку, мотивації до навчання та самостійної роботи, видів мотивів, інтересів, діяльності пізнавальних процесів тощо), які сприяють розвитку вмінь, навичок, формуванню домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) й визначаються ступенем усвідомлення та узагальнення вивченого в процесі самостійної роботи [13; 78; 120; 205; 298; 320; 488; 502; 504].

Засвоєння знань є складним багатокомпонентним процесом, що містить комплекс операцій і дій. На думку психологів Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, будь-який процес засвоєння знань, зокрема самостійного в невіддільній єдності, складається з трьох тісно пов'язаних рівнів: перший рівень – ознайомлення з матеріалом чи його сприймання в широкому розумінні, осмислення та спеціальна робота з його закріплення й остаточне опанування (оволодіння) матеріалом – можливість оперувати ним у різних умовах, застосування його на практиці; другий рівень – багаторазове повторення матеріалу на основі його усвідомлення; третій рівень – засвоєння матеріалу шляхом розв'язання проблемних завдань. Кожен із рівнів засвоєння знань послідовно пов'язаний з наступним, характеризується поглибленням знань, більшою повнотою, їх усвідомленістю і дієвістю. Самостійне ж засвоєння

теоретичного матеріалу має бути усвідомленим, осмисленим і зрозумілим. Водночас у процесі самостійного засвоєння знань на першому рівні формується самоосвітня компетентність студентів; способи діяльності – на другому рівні; і досвід творчого мислення – на третьому [121; 298; 488].

Організація самостійної роботи студентів ґрунтується на врахуванні особливостей процесу сприймання, що сприяє впорядкуванню та об'єднанню окремих відчуттів у цілісні образи речей та подій. На думку Л. Журавської, “Сприймання – відображення у свідомості людини предметів або явищ при їх безпосередньому впливі на органи чуття. Особливостями сприймання студентів є предметність (визначення предмета за його властивостями), цілісність (відображення об'єкта як єдиного цілого), структурність (сприймання абстрагованої, узагальненої структури об'єкта), константність (відносна постійність образів) і усвідомленість (внесення в сприймання знань та досвіду)” [190, с. 110]. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок студентів ґрунтується на всіх окреслених особливостях сприймання. Значну роль у цьому процесі відіграє його усвідомленість. Навчальний матеріал студенти сприймають більш повно й точно, якщо використовують набуті раніше знання та практичний досвід [190, с. 114].

Важливими для нашого дослідження стали концепції Л. Виготського та С. Рубінштейна, згідно з якими основна мета навчання полягає в підготовці до майбутньої самостійної трудової діяльності, а основним засобом досягнення узагальнених результатів є створення необхідних умов для самостійної роботи [121; 488]. Означене положення, за С. Рубінштейном, корелюється з питаннями організації самостійної роботи студентів, яку у вищій школі можна вважати переходом від власне навчання як процесу здобуття професійно значущих знань до самостійної роботи з фаху.

Л. Виготський обґрунтував особливості процесу здобуття знань, умінь і навичок та набуття загальних якостей, здібностей у процесі навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи суб'єктів навчальної діяльності. Дослідником уперше розмежовано процеси навчання й розвитку. За його

твердженням, предметом засвоєння в навчанні є суспільно-історичний досвід. Л. Виготським було введено й обґрунтовано вчення про дві зони розвитку особистості: “зону актуального розвитку”, тобто те, що суб’єкт навчання вже вміє виконувати сам, і “зону найближчого розвитку” – те, що суб’єкт навчання може виконати за допомогою наставника. За Л. Виготським, навчання є основною й визначальною детермінантою психічного розвитку, але нею може бути лише те навчання, яке враховує актуальний розвиток, а отже, навчання веде за собою розвиток [121, с. 98].

У наукових студіях психологів звертається особлива увага на те, що самотійна робота має глибоке психологічне підґрунтя. Дослідниками (Л. Виготським, О. Леонтьєвим, А. Маслоу, С. Рубінштейном та ін.) виокремлено як домінантне індивідуальне мислення та мотивацію. Обґрунтування й екстраполяція позицій мотиваційної спрямованості самотійної роботи прочитуються у Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, які мотивацію обґрунтовують як сукупність найрізноманітніших збудників (потреби, мотиви, почуття, бажання, інтереси тощо), тобто це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання будь-якої дії, залученої до діяльності, визначену цією мотивацією [121; 298; 328; 488]. За А. Маслоу, поняття “мотивація” виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, яким з’ясовується виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності. За таких умов діяльність студента визначається одночасно кількома збудниками. З позицій психології доцільно говорити про полімотивованість поведінки, навчальної діяльності, про динаміку мотивації. Мотивація учіння складається з ряду спонук (потреби і суті навчання для студентів, їхні мотиви, емоції, інтереси). Становлення мотивації є не просто зростанням позитивного чи посиленням негативного ставлення до навчання, а характеризується наявністю ускладненої структури мотиваційної сфери, наявністю в ній спонук, появою нових, більш зрілих, інколи протирічливих відношень [328, с. 14]. У цьому контексті викладачам доцільно урахувати не

лише домінувальну спонуку (мотив), а й усю структуру мотиваційної сфери студента в загальній структурі його навчально-пізнавальної діяльності. Студіюючи означену категорію, А. Маркова підкреслює ієрархічність її структури, оскільки до неї належать: потреба в навчанні, суть навчання, мотив учіння, мета, емоції, ставлення та інтерес [325]. Дослідник навчальної мотивації В. Апелът виокремлює такі види мотивів: соціальні, пізнавальні, комунікативні, самореалізації / самоактуалізації / мотиви, створені викладачем відносно навчання [635].

Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної (енергетичної) і змістовно-сислової сторін мотивації. Активне розроблення цього принципу пов'язане з дослідженням таких проблем, як система відносин людини, співвідношення змісту і значення, інтеграція спонукань та їх смисловий контекст, спрямованість особистості та динаміка поведінки, орієнтування в діяльності, заснованої на заохоченнях, покараннях та інших видах стимулювання, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. У такому разі чинники зовнішньої мотивації, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього “я” особистості, тоді як внутрішнє “я” сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості.

У працях І. Зимньої, О. М. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна виокремлюється видова диференціація мотивації, що ґрунтується на змістовно-процесуальній теорії (аналіз структури мотивів, їх проявів та вплив різних чинників середовища на мотивацію). Учені виділяють чотири основних види мотивації: 1) зовнішня (екстринсивна), що не пов'язана зі змістом конкретної діяльності, проте обумовлена зовнішніми обставинами; 2) внутрішня (інтринсивна), що зумовлена змістом конкретного виду діяльності; 3) позитивна та негативна мотивація (третій вид мотивації ґрунтується на позитивних та негативних стимулах відповідно, кожна з яких виконує конкретну функцію); 4) стійка та нестійка мотивація (стійка спирається на потреби особистості та не

потребує додаткових підкріплень, нестійка мотивація здатна змінюватись або зникати за відсутності певних стимулів) [205; 298; 325; 488].

На думку Ю. Орлова, під час навчальної діяльності та самостійної роботи у студента діють усі види мотивації, проте домінують внутрішня, оскільки вона характеризує сформованого, стійкого індивіда. За змістом, спрямованістю і масштабом пізнавальних мотивів, які вирізняють свідому мотивацію до навчання, Ю. Орлов розрізняє, по-перше, широку пізнавальну мотивацію, що полягає в орієнтації студентів на оволодіння новими знаннями; їх проявом у навчальному процесі є успішне виконання навчальних завдань; позитивна реакція на ускладнення викладачем завдань; звернення до викладача за додатковими відомостями; позитивна реакція на необхідність виконання необов'язкових завдань; звернення до навчальних завдань у необов'язкових обставинах (наприклад, у позааудиторний час); по-друге, навчально-пізнавальну мотивацію, спрямовану на засвоєння способів оволодіння знаннями, які проявляються у прагненні студента до пошуку нових способів роботи, розв'язання завдань як повторне повернення до аналізу способу виконання завдання після одержання правильного результату; у запитаннях до викладача, що стосуються змісту навчальних предметів; в інтересі при переході до нової дії, у використанні нового поняття, в аналізі власних помилок; у самоконтролі під час роботи; по-третє, соціальні мотиви в структурі мотивації, основою яких є особливості буття індивіда в суспільстві й виявляються в потребі бути значущим, цікавим для однолітків і наставників; мотивацію до самоосвіти, що полягає у спрямованості суб'єкта і навчання на самостійне вдосконалювання способів засвоєння знань, свідченням якого є звернення до викладача, однокурсників із запитаннями про способи раціональної організації навчальної праці і прийоми самоосвіти, участь у їх обговоренні; самостійна робота (читання додаткової літератури відвідування спецсемініарів, складання плану самоосвіти тощо) [401, с.11-12].

Як переконують теоретико-експериментальні дослідження (І. Зимня, А. Маркова, А. Маслоу), навчальна діяльність активізується передовсім

внутрішнім мотивом. Водночас вона може бути зумовленою й різноманітними зовнішніми мотивами, зокрема мотивами самоствердження, обов'язку, необхідності, досягнення тощо. Для організації продуктивної самостійної навчальної діяльності найбільший інтерес становлять мотиви інтелектуально-пізнавальної сфери. Ці мотиви усвідомлені, зрозумілі, реально діючі, оскільки усвідомлюються суб'єктом навчальної діяльності як прагнення до знань, необхідність (потреба) у засвоєнні цих знань, як бажання до розширення світогляду, ерудиції, поглиблення, систематизації знань [205; 325; 328]. Означена група мотивів, що співвідноситься із власне особистісною, інтелектуальною потребою, характеризується, на думку Л. Божович, позитивним емоційним потоком. Скерований подібними мотивами, не зважаючи на втому, час, студент наполегливо й зацікавлено самостійно працює над навчальним матеріалом. За цих умов “найбільший вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях” [70, с. 17].

Мотиваційний компонент є основним чинником і передумовою самостійного засвоєння нових знань індивідом. Основними мотивами студентів до самостійної роботи є прагнення ґрунтовно підготуватися до майбутньої професійної діяльності, що посилюється з кожним роком навчання у виші, інтерес до професійно значущих знань. Перед викладачем постає завдання не лише методично правильно організувати самостійну роботу студентів (визначити оптимальний обсяг та зміст самостійної роботи залежно від курсу навчання, окреслити шляхи інтеграції матеріалу з різних дисциплін для самостійного опрацювання тощо), а й створити дієвий мотиваційний ресурс. Реалізація цього завдання вимагає методично збалансованого, доречного вибору матеріалу для самостійної роботи студентів, актуалізованої подачі теорії з обов'язковим умотивуванням її значення для подальшої професійної діяльності, чергування методів і прийомів її засвоєння на практиці, вибір оптимальних шляхів контролю.

Л. Канюк розглядає взаємодію як основну одиницю аналізу, що базується на інформації, якою володіє індивідуум і на заняттях, і в позааудиторний час. Тому важливою умовою ефективності самостійної роботи є дотримання принципів співпраці, співтворчості викладача зі студентами, що сприяє професійному розвитку студентів, що збільшує питому вагу групового навчання [225]. Це не означає, що завжди буде продуктивним лише групове навчання, незалежно від того, як воно організоване. Самостійна робота у навчанні забезпечує побудову процесу на рівні всіх суб'єктів навчання, а навчально-пізнавальна діяльність концентрує увагу на діалогових системах і результативних “траєкторіях” індивідуальної участі, інтегруючи інформацію з різних навчальних дисциплін. У контексті інтеграційних процесів навчально-пізнавальної діяльності студентів успішність передачі знань залежить від того, як інтеграція перетворена, як студент буде налаштованим на самостійну роботу [Там само].

Успіх навчання, у тім числі самостійного, залежить також від довільності пізнавальних процесів сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мовлення, наявності у студентів необхідних вольових якостей, а також інтелектуального розвитку. З-поміж провідних мотивів інтелектуально-пізнавального плану, що спонукають студентів займатися самостійною роботою в умовах вищого педагогічного навчального закладу, є прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується в багатьох випадках пропонованою навчальною літературою; прагнення до варіативності змісту навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо. На жаль, у більшості студентів залишається несформованою чітка спрямованість на самостійне здобуття знань і в межах навчальних програм, і поза ними [400].

Оскільки навчальна діяльність є провідною для студента, то подальші дії підпорядковуються її структурі. На думку Б. Ананьєва, навчальна діяльність потребує від студента складного структурування інтелекту: мнемологічне “ядро” інтелекту людини студентського віку характеризується постійним

чергуванням “піків” або “оптимумів” [10]. Це означає, що навчальні завдання одночасно спрямовані на сприймання, усвідомлення, запам'ятовування та структурування засвоєного матеріалу в пам'яті студента під час самостійної роботи. Активізація пізнавальної діяльності, що супроводжує цей процес, впливає на мотивацію до самостійного опанування навчального матеріалу. Так, на думку М. Дьяченко, “... навчальна мотивація здатна якісно змінюватися за структурою, саме тому для студентської молоді – це засіб реалізації життєвих планів майбутнього, спосіб виконання провідної діяльності” [181, с. 65]. Водночас зазначимо, що всі потреби особистості (вроджені чи інстинктивні) вкладаються в ієрархічну систему пріоритетів, які детально описано у праці А. Маслоу “Мотивація й особистість” [328]. Система потреб у процесі діяльності, на думку дослідника, містить, з-поміж іншого, фізіологічні потреби, потребу безпеки, поваги, належності тощо. Проте головні позиції послідовно займають потреби пізнання, самоактуалізації та особистісного зростання. Домінуючими мотивами навчальної діяльності особистості, особливо студента, виступають потреби, що дозволяють їй самоідентифікуватись у середовищі та досягти певного рівня в суспільстві. Висловлена позиція перегукується з психологічною теорією діяльності О. Леонтьєва й С. Рубінштейна [299; 488], що й обрана нами як засаднича для аналізу ролі мотивації в організації самостійної роботи студентів.

Прийнятним у психології є твердження, що один мотив, навіть домінуючий, не може стати стимулом особистості до навчальної діяльності. Учені (Г. Балл, Л. Божович, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) обстоюють думку, що тільки мотивація суб'єкта до самостійної роботи через успішно організовану навчальну діяльність здатна “запустити” усі процеси, пов'язані з її успішною реалізацією [34; 70, 205; 299; 488].

Нам імпонує таке тлумачення, тому що воно передбачає наявність скоординованих форм та видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної та самоосвітньої, для яких мотивація є “рушійною силою”. Ми схилиємося до такого бачення мотивації студентів для самостійної роботи: система внутрішніх

чинників, що зумовлюють поведінку й діяльність студентів-майбутніх учителів початкових класів, підтримують їхню активність до навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, що забезпечують їхню ґрунтовну професійну підготовку. Щоправда, складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлена множинністю підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також методів її вивчення.

Наявність у студента такої мотивації сприяє формуванню в нього професійних якостей: організованості, дисциплінованості, комунікабельності, креативності, мобільності, прагнення до самоосвіти та ін.

Одним із напрямів підвищення рівня мотивації є подальше вдосконалення керівництва навчально-пізнавальною діяльністю та самостійною роботою студентів, що може бути вирішено у двох аспектах: по-перше, наданням майбутнім учителям початкових класів більшої свободи в самостійній навчально-пізнавальній діяльності; по-друге, шляхом поліпшення рівня підготовленості до цієї роботи. Кожен із аспектів зводиться до знаходження оптимального співвідношення між самостійною пізнавальною діяльністю студента і педагогічним керівництвом, яке забезпечує викладач.

У дослідженнях М. Матюхіна [329], О. Чувалової [605] наголошено, що особистісно значущий смислоутворювальний мотив може бути сформованим, і що цей процес реалізовується в послідовності становлення його характеристик. О. Чувалова зазначає: “Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, далі стає домінуючим і набуває самостійності і лише потім усвідомлюється [605, с. 17]”. Іншими словами, першою умовою мотивації є правильна організація, становлення самої навчальної діяльності. При цьому саме “діяння”, як показала О. Чувалова, краще формується за умови, коли діяльність спрямована на “спосіб” її виконання, а не на її результат; по-різному виявляється у вікових групах залежно від характеру навчальної ситуації, контролю. Так, стверджує дослідниця, “чим молодший вік суб’єкта навчальної діяльності, тим є тіснішою залежність від характеру навчальної ситуації, жорсткості контролю педагога” [605, с. 20].

Загалом дослідження навчальної мотивації студентів показують недостатній рівень її стихійної сформованості, принципову можливість цілеспрямованого ступінчатого розвитку, урахуваючи особливості віку, з переважною орієнтацією студентів на способи виконання різних видів діяльності, на які спонукають студента пропоновані викладачем завдання.

Ураховуючи широкий спектр дій, що передбачає навчальна діяльність, та необхідність самостійної роботи задля досягнення результату, вважаємо, що студент керується внутрішньої мотивацією, оскільки вона найбільш точно корегується змістом роботи, а не впливом зовнішніх обставин.

Узагальнюючи наведені позиції учених, доходимо висновку, що мотивація є важливою характеристикою самостійної навчальної діяльності, від якої залежить ефективність її перебігу. У процесі навчання студент оволодіває фаховими знаннями, вміннями й навичками, набуває фахових компетентностей. Наявність мотивації до навчання сприяє формуванню у студента вмінь самостійно виконувати всі види навчальної діяльності: сприймати та конспектувати лекційний матеріал, виступати перед аудиторією, вести дискусію, аналізувати педагогічні ситуації, самостійно працювати з першоджерелами, індивідуально опрацьовувати навчальний матеріал тощо.

Психологи (І. Зимня, А. Маркова, Ю. Орлов та ін.) визначають інтерес як результат, один із інтегральних виявів складних процесів мотиваційної сфери [205; 325; 401]. Інтерес, на думку А. Маркової, може бути широким, спланованим, результативним, процесуально-змістовим, навчально-пізнавальним, реформувальним і на вищому рівні перетворювальним інтересом [325, с. 56-59]. Означені види інтересу певною мірою збігаються з визначеними психологами мотиваційними орієнтаціями. Виявлені Р. Катталом чотири мотиваційні орієнтації (на процес, результат, оцінку викладача і на запобігання неприємностей), узаємодіючи з іншими компонентами інтересу навчальної мотивації, значною мірою сприяють визначенню напрямів та змісту навчальної діяльності й самостійної роботи. Крім того, дослідник експериментально підтвердив позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з рівнем навчальних

досягнень студентів [640]. Найтісніше пов'язаними з успішністю виявляють сформованість інтересу та орієнтація на процес і на результат, менш вагомо – орієнтація “на оцінку викладача”. Зв'язок орієнтації “на запобігання неприємностей” з успішністю простежується слабо [307].

Відповідно до психологічної теорії діяльності на заняттях викладачеві доцільно підтримувати й розвивати інтерес у студентів до навчальної діяльності, розвивати їхню свідомість, мовлення та мислення, спрямовувати навчання в позитивне емоційне русло [105, с. 80-89]. Важливою психологічною передумовою успіху в навчальній діяльності є пізнавальний інтерес студентів до самостійної роботи, саморозвитку, самовдосконалення. Стійкий інтерес студента до своєї майбутньої професії викликає в нього активність, творчість, прагнення швидше та краще оволодіти спеціальністю. Недостатньо сформований пізнавальний інтерес – одна з психологічних причин низької якості навчально-пізнавальної діяльності студента, його небажання виконувати завдання для самостійної роботи. З цього випливає, що викладач повинен постійно підтримувати інтерес студентів до навчання та самостійної роботи. У процесі формування пізнавального інтересу в майбутніх учителів початкових класів викладачеві треба уникати надмірно складних для студентів завдань, дібраного теоретичного матеріалу, організації навчальних занять, що може стати причинами згасання пізнавального інтересу до самостійної роботи студентів [116].

Для студента інтерес до навчальної діяльності та самостійної роботи – це засіб реалізації життєвих планів майбутнього й орієнтація на результат. Дослідження В. Крутецького, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. [275; 299; 488] довели, що саме наявність у студентів інтересу до навчальної діяльності та самостійної роботи розвиває активну розумову діяльність, формує інтелектуальні, емоційні, вольові якості особистості, її здібності й характер, навчання набуває особистісного смислу й мотивації, формується інтерес до саморозвитку, самовдосконалення.

Однією з ключових проблем організації продуктивної самостійної роботи є формування умінь отримувати, аналізувати, розмежовувати інформацію, здобуту самостійно з різних джерел. Як переконують результати анкетування, проведеного з-поміж викладачів лінгвістичних та лінгводидактичних дисциплін вишів, результативність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від уміння студентів орієнтуватися в ситуації професійного спілкування, загальному змісті професійного мовлення, його темі та головній думці, допомогти студентові збагнути, що мовлення сприймається не частинами, а цілісно, оскільки сприймання наступних компонентів накладається на аналіз і розуміння попередніх частин, тому початкове цілісне сприймання студентові необхідно здійснювати на етапі осмислення, коли відбувається визначення й фіксування в пам'яті чи на папері загальної структури та плану висловлення. Тільки після усвідомлення змісту сприйнятого мовлення студент чітко уявляє його структуру та план, композицію, жанр, стиль. Під час сприймання усного чи писемного матеріалу студенти майже не визначають структуру та план висловлення, що призводить до втрати певної частини інформації, яку їм необхідно засвоїти, саме тому необхідно передбачати, що під час виконання самостійної роботи студенти навчилися осмислювати деталі змісту, який виявляється у виділенні та фіксації найбільш значущих елементів, особливостей мовного оформлення, створення власного уявлення про адресанта мовлення. Як зазначає І. Зимня, навіть одне, відразу розтлумачене слово, сприяє розумінню всієї фрази або її відрізка. Фонетичні слова, виокремлені зі сприйнятого мовленнєвого потоку, упізнаються за допомогою еталонів, що зберігаються в пам'яті, – це і є розуміння й бачення слів. Слухач або читач розуміє значення слова, а далі – зміст цілих груп слів, речень, тексту [206, с. 100]. Усвідомлення граматичних зв'язків між словами в реченні відбувається в коді на основі мовного чуття – глибинних, внутрішніх, неусвідомлюваних узагальнень, що формуються в ранньому дитинстві, удосконалюються протягом життя та лежать в основі мовленнєвих процесів: вибору слів, їх сполучення, утворення словоформ, побудови речень. На думку І. Зимньої, процес розуміння

слів не механічний, значення слова стає зрозумілим лише в контексті [Там само, с. 87-88]. Щоправда, студенти по-різному сприймають, чують і розуміють слово, текст, висловлення, тому важливу роль в організації самостійної роботи відіграє принцип індивідуалізації й диференціації навчання та індивідуальний і диференційований підхід у навчанні та розробленні завдань для самостійної роботи.

Урахування викладачами феномену спілкування дозволить підвищити інтерес до навчальної діяльності, самостійної роботи, ефективно використовувати зв'язок мовлення й мислення в процесі навчання, сформувати мовну особистість, яку М. Пентилюк тлумачить як “носія мови, що добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовну діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Мовна особистість – мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [427, с. 159]. Для нашого дослідження продуктивною є думка науковця, що формування мовної особистості здійснюється на всіх етапах мовної освіти [Там само, с. 159].

Ґрунтуючись на психологічній концепції О.Леонт'єва, який визначив мовну здібність як сукупність психологічних та фізіологічних умов, які забезпечують засвоєння, творення й адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу [298], Г.Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності. Її параметрами є найважливіші аспекти мови (фонетика, лексика, граматики), основні види мовленнєвої діяльності (слухання й розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо) та виокремив рівні готовності до мовленнєвої діяльності:

- рівень правильності – дотримання певного мінімуму правил;
- рівень швидкості – обґрунтований розподіл мовленнєвої дії в часі;

- рівень насиченості – багатство словника й граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, необхідних для досягнення першого рівня;
- рівень адекватного вибору – вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування, найважливіший чинник – прагматично-стилістичний;
- рівень адекватного синтезу цілого тексту – уміння правильно вибрати засіб зв'язку речень у ньому [67, с. 32-34].

Процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови, на наш погляд, має спрямовуватися насамперед на розвиток у них здатності до багатовимірного моделювання навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, до їхньої творчої самореалізації й саморозвитку. Майбутній учитель початкових класів повинен виступати як дослідник своєї навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи. Особливе місце тут має зайняти рефлексія як здатність проаналізувати, осмислити протиріччя та проблеми, що виникли в процесі навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, визначити шляхи вирішення поставленого завдання. Нам імпонує думка науковців (К. Вазіної, Б. Вульfoва), які переконують, що чим вищий рівень усвідомлення студентом особистої відповідальності за якість навчально-пізнавальної діяльності, тим розвиненішою є його ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію й саморозвиток у майбутній професійній діяльності [92; 118].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови вимагає не лише певного обсягу знань, але й умінь осмислювати й узагальнювати зв'язки між навчальним матеріалом засвоєваних дисциплін, передусім фахових психолого-педагогічних та мовознавчих, що зумовлює проектування дидактичного процесу для ефективної організації не лише аудиторної роботи, а й передовсім самостійної.

Засвоєння знань, набуття мовленнєвих умінь та навичок зумовлені певними психічними процесами. Процес навчання, зокрема формування домінантних складників професійної компетентності студентів (мовної,

мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) ґрунтується на врахуванні специфіки уваги, пам'яті, сприймання та мислення.

Кожна психічна властивість особистості, на думку Л. Коростильова, є складним утворенням. Вона являє собою структуру, що містить низку компонентів у їхньому взаємозв'язку [262]. Це, зокрема, стосується загальних і спеціальних здібностей майбутнього вчителя.

Оскільки навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу значною мірою сприяє зближенню професійного навчання і професійної діяльності, зумовлює забезпечення підвищеного рівня мотивації та врахування практичної значущості самостійної професійної діяльності студента, формуванню професійних знань і вмінь, необхідних для самостійного розв'язання професійних завдань, пошук шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів у процесі вивчення дисциплін лінгводидактичного та мовознавчого циклів, пропонуємо такі напрями роботи:

- підвищення в академічному навантаженні викладачів ваги консультацій-бесід, спрямованих на оволодіння студентами самостійною діяльністю;
- забезпечення студентів навчально-методичним комплексом (програми, підручники, посібники, методичні рекомендації, плани для проведення практичних занять у паперових варіантах та електронних);
- використання в навчально-виховному процесі електронних дидактичних засобів, що забезпечують контроль та прогнозування;
- застосування інноваційних форм навчання (інтерактивне навчання, ділові ігри, круглі столи, навчально-виробничі практики, семінари, конференції, тренінги);
- широке залучення студентів до наукових досліджень, конкурсів, олімпіад.

Виокремлені напрями слугують орієнтирами для розроблення навчально-методичної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови в процесі самостійної роботи.

Нам видається, що, визначаючи заходи, спрямовані на підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів, викладач зобов'язаний створити відповідні умови для її реалізації та розкриття таких професійно значущих якостей творчої особистості, до яких належать:

- здатність бачити професійну проблему, її кваліфікувати, визначати конкретні шляхи вирішення;
- інтегративність мислення студентів;
- спроможність узагальнювати, аналізувати, обґрунтовувати доцільність вибору ефективних шляхів розв'язання порушеної навчальної проблеми.

Отже, урахування психологічних чинників: індивідуального мислення та мотивації до навчальної діяльності та самостійної роботи, пізнавальних процесів, розвитку пізнавального інтересу до своєї майбутньої професії сприяє формуванню домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, творчої активності, професійного мислення, ціннісного ставлення до майбутньої діяльності та мотивації в навчальній праці. У процесі організації самостійної роботи доцільно правильно спрямовувати розвиток пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів задля того, щоб інтелектуальний розвиток міг вийти на якісно новий рівень, пов'язаний з розвитком творчих здібностей і спрямовувати діяльність не тільки на засвоєння інформації, а й на розвиток інтелекту, ініціативи, створення нового, невідомого; формувати здатність побачити проблему та самостійно знаходити шляхи її вирішення.

2.2. Студент як суб'єкт організації самостійної роботи

Соціальні вимоги й виклики актуалізували проблему ефективної організації самостійної роботи студентів. Сьогодні потребує висококваліфікованих фахівців, які володіють домінуючими складниками професійної компетентності (мовною, мовленнєвою, комунікативною, самоосвітньою, дослідницькою, лінгводидактичною компетентностями),

уміннями орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити, акумулювати самостійно здобуті знання й прогнозувати та врегульовувати психічні реакції в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває організація ефективної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що надавала б освіті особистісного смислу, актуалізувала внутрішні пізнавальні потреби студентів, сприяла саморозвитку, самореалізації, самоконтролю. Це вимагає вивчення й аналізу психологічних засад організації самостійної роботи студентів, передусім типологічних характеристик особистості студента як суб'єкта організації самостійної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі; вивчення тих якостей студента, які повинні бути враховані в процесі планування, реалізації самостійної роботи для забезпечення її продуктивності.

Ще К. Ушинський уважав період життя людини від 16 до 22-23 років найбільш вирішальним: “Тут саме завершується період утворення окремих низок (плетениць) уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групуються в одну мережу, досить широку, щоб надати вирішальну перевагу тому чи іншому уявленню в напрямі думок людини та її характері” [580, с. 441-442].

Проблему студентського віку як окремої соціально-психологічної вікової категорії розглядають в психологічних студіях Б. Ананьєв, І. Зимня, І. Кон, О. Сергеєнкова, В. Семиченко та ін. і виділяють студентський вік як важливий період становлення характеру й інтелекту особистості, інтенсивного формування спеціальних здібностей у зв'язку з її професіоналізацією. На думку І. Зимньої, “студентство – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей” [205, с. 183]. Віковий період студентів – це період ранньої юності, завершальний етап початкової соціалізації особистості. Студентський вік, як зазначає О. Сергеєнкова, “якісно особливий етап психічного розвитку зі значною кількістю змін, що разом складають своєрідність структури особистості на певному етапі її становлення” [508, с. 71-72]. М. Дяченко визначає студента як молоду людину, яка готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в тій чи тій галузі трудової діяльності [181, с. 33].

Провідною функцією соціально-професійної групи молодих людей є набуття відповідних знань та вмінь у галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності.

У студентському віці формуються світогляд, етичні й естетичні уподобання на основі синтезу знань, життєвого досвіду, самостійного розмірковування та дій, тому в процесі навчання важливо давати студентові змогу виявляти себе як самостійну особистість, яка орієнтується у виборі системи цінностей для самореалізації, саморозвитку. До цієї системи цінностей дидакти та лінгводидакти (В. Лозова, О. Любашенко, О. Малихін, М. Пентилюк, М. Содатенко та ін.) відносять когнітивні цінності (цінності-знання, що є підвалинами професійної діяльності (фахові, культурологічні, моральні, правові, психологічні), які зумовлюють формування моральної, правової, економічної та інших культур особистості); технологічні цінності (уміння, що дозволяють послуговуватися знаннями в стандартних і нестандартних, проблемних ситуаціях – інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні); цінності-властивості, що виявляються в навчальній діяльності та самостійній роботі: спрямованість (цілеспрямованість, відданість справі, громадянськість), якості (вимогливість, товариськість, оптимізм, стриманість, повага до людини, працелюбність) [306; 315; 320; 428; 539].

Основою світогляду студентів є цінності, що визначають свободу вибору особистості, внутрішній особистісний зміст самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Питання значущості самостійного здобуття знань, що культивується в сучасному соціокультурному освітньому просторі, є джерелом формування внутрішнього механізму регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів. Навчити студентів самостійно оволодівати знаннями – одне з важливих завдань сучасної вищої школи. Тому під час проведення аудиторних занять і виконання завдань самостійної роботи необхідно створювати такі ситуації, які майбутньому вчителю початкових класів доведеться розв'язувати в професійній діяльності. Це зумовлює необхідність проектування освітнього процесу на розвиток самоосвітньої діяльності студента, самостійності його

мислення, прагнення відкривати нові знання і способи оволодіння ними. Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів підвищиться, як зазначають дослідники проблеми (К. Абульханова-Славська, І. Зимня, В. Семиченко та ін.), за умов розвитку мислення суб'єкта навчальної діяльності, його уваги, пам'яті, умінь аналізувати, синтезувати, конкретизувати її, сприймати наукові факти, явища в їх діалектичній єдності. Ці процеси досліджує педагогічна психологія, яка покликана визначати найбільш ефективні прийоми, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності, пріоритетним складником якої є самостійна робота; обґрунтовувати особливості організації самостійної роботи студента з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Психологічні основи організації навчальної діяльності та самостійної роботи студентів ґрунтуються на дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, окремі аспекти самостійної роботи висвітлено в студіях І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін. Низку досліджень присвячено психологічним основам самостійності в навчанні, самостійній роботі (Л. Анциферова, О. Андрієнко, Г. Балл, В. Бондаревський, Д. Ельконін, Ю. Кулюткін, С. Максименко, В. Секун, В. Семиченко та ін.). Більшість дослідників переконливо зазначають, що найбільш ефективним є навчання, у процесі якого створюються оптимальні умови учіння, коли необхідні результати досягаються при мінімальних затратах часу і зусиль викладача та студента. Це вимагає обов'язкового врахування типологічних характеристик зазначеної вікової групи в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Для студентського віку загалом притаманне зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, активізація пізнавальної діяльності. Психологи (Б. Анан'єв, І. Зимня та ін.) наголошують, що вік студентів (18–25 років) – це період складного структурування інтелекту [10; 205]. Під час цього періоду починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності, формується ментальний досвід, виробляються

індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, що визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації, передусім у самостійній роботі.

У процесі студіювання спеціальних джерел (К. Абульханова-Славська, І. Бех, І. Зимня, С. Максименко, В. Семиченко та ін.) ми з'ясували, що проблема самостійної роботи у виші привертала увагу як науковців, так і викладачів, щоправда, в полі зору дослідників перебував змістовий її аспект, і лише впродовж останнього двадцятиріччя акценти дослідників змістилися в бік організаційного аспекту самостійної роботи з урахуванням типологічних характеристик студента як суб'єкта навчальної діяльності. Крім того, науковцями) доведено, що освітній процес у педагогічних вишах докорінно відрізняється від освітнього процесу в інших вишах.

Специфіка самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, на думку І. Масликової, полягає в тому, що студент виступає одночасно суб'єктом, який самостійно функціонує в процесі здійснення цієї діяльності, при цьому “викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі “викладач-студент” не йдеться”. До того ж студент виступає одночасно “як той, хто навчає, а не лише як той, хто навчається” [327, с. 79]. З цього випливає, що чинниками, які забезпечують запроєктовану ефективність процесу навчання загалом й самостійної роботи зокрема, мають бути зорієнтовані на активну позицію студента, інтегрованість навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, які б відповідали професіограмі й вимогам, що висуваються до кваліфікаційної характеристики вчителя початкових класів.

Оскільки студенти навчаються протягом чотирьох-шести років, це вимагає ретельного вивчення й аналізу особливостей організації самостійної роботи студентів різних курсів, а також розроблення її змісту відповідно до особливостей курсу навчання та своєрідності навчальних дисциплін. Як свідчать спостереження, різниця в застосуванні методів навчання на першому курсі вишу і школі (шкільний навчальний процес потребує постійної,

регулярної підготовки до занять на відміну від системи лекційних та семінарських занять у виші) формує хибну думку про уявну легкість навчання в університеті, про можливість швидко надолужити прогаяне.

Як показують багаторічні спостереження, навчання на першому курсі є для студентів адаптивним періодом до принципово нових умов навчання (зміщення акцентів у бік самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань, що потребують самостійного пошуку інформації, її аналізу, критичного відбору, осмислення тощо), педагогічної взаємодії в новому колективі. Саме тому провідним завданням у роботі з першокурсниками є розроблення й упровадження в систему навчання методів раціоналізації й оптимізації самостійної роботи.

Навчання на II-III курсах набуває прикладного спрямування, розширюється діапазон навчальних дисциплін, що вимагає врахування міждисциплінарну інтеграцію, зокрема в організації самостійної роботи студентів, які залучаються до виконання курсових досліджень, наукових проектів міждисциплінарного змісту. У цей час студенти беруть активну участь у наукових гуртках, проблемних групах, у наукових конференціях тощо. Викладачі прагнуть знайти шляхи інтегрування навчальної та наукової діяльності студентів. Занурені в професійний контекст завдання для самостійної роботи передбачають елементи пошуку, дослідження, узагальнення, формулювання висновків. Актуальним є питання вибору оптимальних методів і прийомів самостійної роботи, які урахували б типологічні характеристики суб'єктів навчального процесу, забезпечували інтегрування навчальної та наукової діяльності.

Прикметною ознакою організації самостійної роботи в системі професійної підготовки студентів на IV курсі є можливість апробувати здобуті знання, сформовані вміння й навички на практиці. Студенти залучаються до самостійного виконання кваліфікаційної роботи, що потребує відповідного рівня сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей – домінантних складників

професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Збільшення питомої ваги самостійності суб'єктів навчання в освітньому процесі реалізується за рахунок цілеспрямованої, системної організації навчально-дослідницької роботи, зорієнтованої на поєднання теорії й практики, формування й розвиток загальнонавчальних і дослідницьких умінь та навичок студентів. Навчально-дослідницька робота поєднує пізнавальний і професійний складники, моделює соціальні взаємодії та ієрархії, прогнозовані професійні та поведінкові ситуації, що забезпечує соціальні функції вищої освіти, індикатором продуктивності якої є антропоцентризм.

Модернізація змісту освіти передбачає посилення практичного орієнтування та інструментальної (методичної) спрямованості вищої професійної освіти, тобто забезпечення оптимального поєднання фундаментальних і практичних знань, спрямованості освітнього процесу не тільки на опанування знань, а й на розвиток пам'яті, мислення, сприймання, уваги, формування професійної компетентності. Для майбутнього вчителя початкових класів особливої значущості набуває належна сформованість домінантних складників професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей).

Під час організації самостійної роботи студентів особливої актуальності набуває врахування видів пам'яті студента, типів мислення, сприймання, уваги тощо. Дослідження Л. Занкова, А. Смирнова, В. Семиченко переконують, що навчальний матеріал краще запам'ятовується та відновлюється при складанні конспектів з виділенням змістових опорних пунктів, що підтверджує думку дослідників про продуктивне запам'ятовування студентами усвідомлюваного матеріалу, яке ґрунтується на узагальненнях та асоціаціях, найбільш розвинених саме в студентському віці [199; 504; 530].

Важливу роль в організації самостійної роботи студентів відіграє робота пам'яті. Проблемі пам'яті присвячена досить велика кількість досліджень. Насамперед – це дослідження пам'яті, зроблені В. Зінченком [208],

А. Смирновим [530]. Унаслідок їх проведення була встановлена залежність продуктивності пам'яті від цілей, умов, особливостей діяльності, а також від мнемічної спрямованості на точність, повноту, послідовність, тривалість запам'ятовування. Особливу цінність мають психологічні дослідження П. Блонського, присвячені пам'яті й мисленню [63]. Дослідник розглядає процеси пам'яті, сприйняття, формулює генетичну, або “стадіальну”, теорію пам'яті, розкриває внутрішній зв'язок пам'яті з мисленням, сприйняттям і мовленням.

Пам'ять часто розглядають як “найціннішу й найдивовижнішу людську здібність” [21, с. 35] на рівні рухів і відчуттів, на рівні сприймання, бо “пам'ять є спільною властивістю всієї організованої матерії” [70, с. 29].

Інтерес до проблеми пам'яті пов'язаний із проблемами оптимізації навчання. Практика сучасного навчання у вишах диктує потребу в розв'язанні проблеми ефективної обробки великого обсягу матеріалу, а також швидкого пошуку й відтворення його в різних навчальних ситуаціях. У зв'язку з цим спостерігається переосмислення традиційних психологічних теорій пам'яті з різних наукових позицій. Одна з них – інформаційний підхід до проблеми пам'яті. Особливістю цього підходу є спроба розглянути пам'ять як складну інформаційну систему, у якій відбувається сприймання, обробка, зберігання й знаходження інформації. У психології види пам'яті диференціюють залежно від того, що запам'ятовується або відтворюється. Відомі різні класифікації пам'яті. І. Зимня подає класифікацію пам'яті за характером психічної активності, що домінує в діяльності людини: моторна, емоційна, образна, словесно-логічна, за тривалістю – короткочасна, довготривала й оперативна [205].

Відтворення може відноситися до рухів і дій, які виражаються в утворенні звичок і навичок до наочного змісту свідомості, до думок і почуттів. Відповідно до цього розрізняють моторну пам'ять, яка виражається в навичках і звичках, образну пам'ять, пам'ять на думку (логічну) і пам'ять на почуття (афективну) [70].

Розглядаючи процеси пам'яті, розрізняють запам'ятовування, збереження й забування. Запам'ятовування буває довільним, коли ставиться мета запам'ятати що-небудь, і мимовільним, коли така мета відсутня й запам'ятовування здійснюється у процесі іншої діяльності [70].

У психології склалася досить стійка традиція систематичного й планомірного вивчення процесу мимовільного запам'ятовування. Запам'ятовується краще той матеріал, який складає мету нашої дії. Тому якщо матеріал включений до змісту певної дії, він може мимовільно запам'ятовуватися краще. Але те, що не включено в цільовий зміст дії, у ході якої відбувається мимовільне запам'ятовування, запам'ятовується гірше, ніж при довільному запам'ятовуванні, яке спрямоване саме на даний матеріал. Усе залежить насамперед від того, як організована й на що спрямована дія суб'єкта, у ході якої відбувається запам'ятовування [361].

Пам'ять – запам'ятовування, збереження та відтворення індивідом його досвіду – лежить в основі здібностей людини, є умовою навчання, набуття знань, формування умінь та навичок [488, с. 218]. Залежно від того, який аналізатор переважає в процесах запам'ятовування, збереження та відновлення, психологи розрізняють образну, словесно-логічну, рухову, зорову та емоційну пам'ять. Залежно від співвідношення першої та другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини, в одних більш продуктивно закріплюється образний матеріал (предмети, зображення, звуки тощо), в інших – словесний матеріал (поняття, думки, числа тощо), а інколи виражена перевага в запам'ятовуванні певного матеріалу відсутня. Під час проведення занять важливо враховувати ці особливості й спиратися на всі види пам'яті. У психології розрізняють короткотривалу, довготривалу та оперативну пам'ять. Короткотривала пам'ять студентів утримує інформацію від кількох секунд до 1-2 діб. Утримання інформації в пам'яті до кількох місяців і років – довготривала пам'ять. Оперативна пам'ять за тривалістю збереження інформації посідає проміжне місце між короткотривалою та довготривалою пам'яттю. Вона розрахована на збереження інформації протягом певного, заданого раніше часу,

залежно від поставленого завдання. Після вирішення цього завдання інформація зникає з оперативної пам'яті. Треба враховувати, що продуктивність пам'яті (її швидкість, точність, міцність запам'ятовування та готовність до відтворення) індивідуальна, вона залежить від особливостей типів вищої нервової діяльності та потужності й рухомості процесів збудження та гальмування.

Дослідження Л. Занкова, П. М'ясоїда, А. Смирнова, В. Шадрікова указують на те, що навчальний матеріал краще запам'ятовується та відновлюється при складанні конспектів з виділенням змістових опорних пунктів. Це підтверджує думку про продуктивне запам'ятовування студентами усвідомлюваного матеріалу, що базується на узагальненнях та асоціаціях, які найбільше розвинені саме в студентському віці [199; 361; 530; 606].

П. Блонський показав, як співвідносяться сприйняття, пам'ять, мислення й мовлення в засвоєнні матеріалу на різних етапах вікового розвитку. Сприймати, засвоювати матеріал, за П. Блонським, допомагає мислення, яке розглядається в нерозривному зв'язку з загальним розвитком особистості, з розвитком психіки, з навчальним процесом, у самостійній роботі [63, с. 6]. З погляду психології, кожна людина, коли вона мислить, обов'язково робить відкриття. Психологи називають цю властивість “продуктивністю процесу мислення.

У педагогічному плані постає важливе завдання – організувати самостійну роботу таким чином, щоб суттєвий матеріал запам'ятовувався студентами не тільки в результаті спеціальних операцій, а й у процесі роботи з ним. Це набагато складніше, але й більш плідно, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, при якому запам'ятовування є основною метою їх дій [275, с. 322].

Найбільш продуктивним психічним процесом у студентському віці є мислення. Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності майбутні учителі одержують за допомогою мислення, яке нерозривно пов'язане з мовою – знаряддям формування і способом існування

думки. У слові закріплюється нагромаджений пізнавальний досвід, який людина при потребі використовує. Узагальнюючи в слові свої знання про предмети і явища дійсності, вона виходить за межі того, що дається їй безпосередньо у відчуттях і сприйманні, значно розширює свої пізнавальні можливості, вдосконалює своє мислення.

За твердженням О. М. Леонтьєва, “мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов’язаний з мовленням психічний процес пошуків і відкриття суттєво нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу. Розумова діяльність – необхідна основа для засвоєння набутих знань і для пошуку нових” [298, с. 322]. Рівень мислення студента, як зазначає І. Зимня, характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічним підходом до вирішення проблем у своїй діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю та точністю їх вирішення. Тому актуальними у навчальному процесі є створення й розв’язання проблемних ситуацій, організація наукового пошуку. Викладач повинен пам’ятати, що в період юнацтва розумові здібності вже сформовані, але вони продовжують удосконалюватися. Оволодіння складними інтелектуальними операціями та збагачення понятійного апарату впливають на розумову діяльність, роблячи її більш стійкою й ефективною. Структура розумової діяльності стає більш складною, індивідуальною під впливом поєднання спеціальних здібностей та диференціації спрямованості інтересів [205, с. 100].

Мислення студентів відрізняється співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також різним співвідношенням аналізу та синтезу. Перевага образних компонентів виявляється в схильності до “художнього” способу відображення дійсності, перевага словесно-логічних – у схильності до абстрактно-понятійного відображення. “Аналітичний розум” оперує конкретним матеріалом, членує, розкладає об’єкти, дошукується деталей, окремих властивостей. “Синтетичний” – прагне до встановлення зв’язків, знаходження закономірностей, до міркування [298, с. 38]. Отже, у всіх

випадках мислення студентів першого курсу якісно неоднакове. Тому успіх швидкого пристосування до вузівського навчання може бути забезпечений за умови розвитку понятійно-образного мислення. Студенти з розвиненим понятійним мисленням легко аналізують тексти наукового, офіційно-ділового стилів, засвоюють наукові поняття, володіють термінологією, створюють точні, аргументовані, послідовні висловлювання; з образним мисленням концентрують увагу на емоційно-, волюнтативно- й естетично-експресивних властивостях слова, глибоко аналізують художні тексти, здатні легко виділяти зображально-виражальні засоби [265, с. 71]. Але перехід до нового типу мислення становить собою значні труднощі для студентів і тому, що він відносно новий для них, і тому, що вже відомий спосіб (тобто емпіричний) є звичним. Природні властивості мислення зумовлюють диференційований підхід до навчання мови у виші, що сприяє розвитку комунікативних здібностей, творчої індивідуальності майбутніх учителів.

Головне завдання студентів – навчити осягати себе, а значить навчитися мислити. Теза про нерозривну єдність мислення й мови, яку стверджує наукова психологія, має на увазі й їхню взаємозалежність. Без мови й мовлення послідовна зміна чуттєвих образів залишилася б некерованою з боку людини, “...мислення – це не що інше, як асоціація чуттєвих уявлень” [265, с. 71-74].

Самостійність мислення в його критичності, а критичність полягає в тому, щоб не підпадати сліпо під вплив думок інших людей, правильно оцінювати власні думки, відмовлятися від тих, що застаріли й не відбивають реального стану справ. Розвинуте самостійне мислення – це творчий пошук, постановка нових питань, знаходження шляхів їх вирішення. Гнучкість вимагає чіткого й швидкого орієнтування всіх змін, які в ній відбуваються.

Продуктивним психічним процесом у студентському віці є мислення. На думку А. Брушлинського, мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовленням психічний процес пошуків і відкриття суттєво нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності під час її аналізу та синтезу. Розумова діяльність – необхідна основа для засвоєння

набутих знань і для пошуку нових [86, с. 8]. Оскільки рівень мислення студента характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічним підходом до вирішення проблем у своїй діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю та точністю їх вирішення, актуальними у навчальному процесі є створення й розв'язання проблемних ситуацій, організація наукового пошуку. Діяльність не зводиться до одного лише слухання, простого відтворення вивченого, а включає спостереження над фактами мови, їх осмислення й зіставлення, застосування знань на практиці, коли студент стає активним учасником пошуку, а не пасивним об'єктом навчання.

Мислення студентів відрізняється співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також різним співвідношенням аналізу та синтезу. Перевага образних компонентів виявляється в схильності до “художнього” способу відображення дійсності, перевага словесно-логічних – у схильності до абстрактно-понятійного відображення. “Аналітичний розум” оперує конкретним матеріалом, членує, розкладає об'єкти, дошукується деталей, окремих властивостей. “Синтетичний” – прагне до встановлення зв'язків, знаходження закономірностей, до міркування [86, с. 38]. Отже, у всіх випадках мислення студентів якісно неоднакове. Тому успіх швидкого пристосування до вищівського навчання може бути забезпечений за умови розвитку понятійно-образного мислення. Студенти з розвиненим понятійним мисленням легко аналізують тексти наукового, офіційно-ділового стилів, засвоюють наукові поняття, володіють термінологією, створюють точні, аргументовані, послідовні висловлювання; з образним мисленням концентрують увагу на емоційно-, волюнтативно- й естетично-експресивних властивостях слова, глибоко аналізують художні тексти, здатні легко виділяти зображально-виражальні засоби [Там само, с. 71]. Але перехід до нового типу мислення становить собою значні труднощі для студентів і тому, що він відносно новий для них, і тому, що вже відомий спосіб (тобто емпіричний) є звичним. Природні властивості мислення зумовлюють диференційований

підхід до організації самостійної роботи, що сприяє розвиткові комунікативних здібностей, творчої індивідуальності майбутніх учителів початкових класів.

Сприймання й усвідомлення – перший крок до процесу пізнання. Проблема сприймання належить до найважчих у психології. Трудність виникає завжди, коли справа стосується контакту між психікою й навколишньою дійсністю.

Помітними в галузі дослідження процесу сприймання є праці Б. Ананьєва [10], Л. Виготського [120], Г. Костюка [265], О. М. Леонтьєва [299], С. Рубінштейна [488] та ін. Сприймання, як зазначають дослідники, є чуттєвим відображенням предмета або явища об'єктивної дійсності, яка впливає на наші органи чуття. Сприймання є тим “живим спогляданням”, завдяки якому предмети й явища об'єктивної діяльності відкриваються у своєму реальному бутті, у всьому багатстві й різноманітності їх форм, величин, відстаней, рухів. На сприйманні будується весь процес навчання. Сприймати, за С. Рубінштейном, означає онтологізуватися, включитися в процес взаємодії з існуючою реальністю, стати причетним до неї. “У сприйманні відбувається безпосереднє зіткнення з “поверхнею” існуючого чуттєвого сприйняття...”, “у сприйманні дано не образ речі, а саму річ, як вона з'являється суб'єкту, моделі, що сприймає її” [488, с. 147]. Сприймати мовлення – це поетапний переклад сприйнятого на значеннєвий (предметно-зображувальний код, ототожнення окремих слів, речень, словосполучень, а також цілих фраз з нашим мовним досвідом).

Початковий рівень сприймання – виявлення (або розпізнавання). Тобто, спершу студенти відбирають із знайомого потоку те, що може бути сприйнято. Для цього психіка ідентифікує знаки за їх фізичною характеристикою з еталонами, які зберігаються в пам'яті людини, і видає значущі відповідники.

Найвищий рівень – смислове сприймання, коли знаки набувають суб'єктивного значення для реципієнта інформації й виступають для нього в певному смислового зв'язку, який створює судження, висновки й відповідний

контекст. На цьому рівні велику роль відіграють особисті риси реципієнта, які приводять у подальшому до різниці в розумінні.

Якість сприймання матеріалу суттєво залежить від вікових особливостей та рівня підготовки студента. Рівень освіти й коло інтересів студента позначаються на багатстві й різноманітності лексичних, лексико-граматичних і стилістичних засобів мовлення. Це може неоднаково впливати на усне й писемне мовлення. Саме тому важливим є питання про те, наскільки точно (адекватно) сприймає й інтерпретує студент смислової інформацію, яка міститься в текстах усного й писемного мовлення, яке місце відвів він кожному конкретному тексту в загальній системі своїх знань і уявлень про навколишній світ.

Цілеспрямоване залучення до смислової інформації, яка міститься в текстах, складає основу самостійної роботи. Через тексти студенти залучаються до знань, соціальних цінностей і норм, до того спектра різноманітних вражень, які накопичені людьми в практичній і теоретичній діяльності.

Типи сприймання розрізняються за співвідношенням у сприйманні аналізу й синтезу [21, с. 34]. Особливістю аналітичного типу є виділення деталей, окремих сторін, подробиць, частковостей. Це позитивна якість, що забезпечує багатство сприйняття. Виділяють також об'єктивний і суб'єктивний, або емоційний типи сприймання. Об'єктивний тип надає перевагу фактам, оперує сприйнятими об'єктами та їх особливостями. Суб'єктивний – більше виявляє своє ставлення до сприйнятого, висловлює оцінні судження, пов'язує об'єкти сприймання з особистим досвідом [Там само].

Цілком очевидно, що в аналітичному типі слід виховувати здатність до цілісного сприймання, у синтетичному – увагу до частковостей, деталей, у суб'єктивному – вміння стримувати свої емоції, коли на перший план висувається формування адекватних і якомога багатших об'єктів сприймання.

Джерело повідомлення несе в собі велику кількість інформації, яку реципієнт не може сприйняти в цілому через обмеження, які властиві його психіці. Тому майбутній учитель початкових класів з-поміж складної

різноманітності об'єктивної діяльності сприймає лише ту інформацію, яка становить для нього найбільший інтерес. При цьому можуть траплятися неточності, перекручення, помилки, особливо тоді, коли інформація передається усно. Щоб запобігти спотвореному сприйманню інформації, її потрібно подати кілька разів у різному словесному оформленні. А щоб вона перейшла у тривалу пам'ять, її треба повторити, як стверджують психологи, не менше 7 разів. Отже, основою міжособистісного спілкування, вербальної комунікації загалом є процеси породження й сприймання мовлення

Викладач має пам'ятати, що в період студентського віку розумові здібності вже сформовані, але вони продовжують розвиватися. Оволодіння складними інтелектуальними операціями та збагачення поняттєвого апарату впливають на розумову діяльність, роблячи її більш стійкою й ефективною. Структура розумової діяльності стає більш складною, індивідуалізованою під впливом поєднання спеціальних здібностей та диференціації спрямованості інтересів [508].

З-поміж психічних явищ, на основі яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь і навичок, виділяється увага. Увага – важлива й необхідна умова ефективності навчальної діяльності людини. Це спрямованість та зосередженість свідомості, що передбачають підвищення сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда [190, с. 231]. Усе те, що є предметом уваги, ясніше сприймається та усвідомлюється, краще запам'ятовується [92, с. 100].

У процесі організації самостійної роботи студентів важливу роль виконує і довільна увага, яка свідомо регулюється та спрямовується студентами на засвоєння матеріалу, і мимовільна увага, що виникає без свідомого наміру людини. Довільна увага на занятті визначається особливостями його побудови, залежить від змісту та способів його подачі. Живий, яскравий, динамічний, логічно послідовний, багатий за змістом та доступний для засвоєння виклад є важливою умовою для забезпечення уваги студентів. Постійна підтримка уваги, за твердженням Л. Журавської, за допомогою вольових зусиль пов'язана з

великою напругою та дуже стомлює студентів [190, с. 105]. Маючи це на увазі, викладач повинен організувати заняття так, щоб довільна увага могла перейти в мимовільну, яка виявляється в процесі навчання під впливом зацікавленості. Виявляючи зацікавленість до навчального матеріалу, студент не докладает вольових зусиль. Саме це й визначає особливе значення мимовільної уваги в процесі навчання. Зацікавленості студентів на заняттях з мови сприятимуть проблемність навчання, використання творчих завдань та доцільне використання наочності.

Специфіка роботи педагога висуває особливі вимоги й до такої властивості його особистості, як увага. Увагу розглядають (Е. Зеєр, І. Зимня, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін.) як найбільш загальну властивість психіки, як аспект явищ, процесів, які складають основний об'єм психічної діяльності людини. Однак це не самостійний психічний процес, його не можна віднести до якостей особистості. Увагу не співвідносять з такими психічними процесами, як сприйняття, мислення, пам'ять, уява та інші, вона не має свого окремого і специфічного продукту, її результатом є покращення будь-якої діяльності, у якій вона наявна. Зрозуміло, що увага підвищує ефективність психічної діяльності. Уважне сприймання текстів є своєрідним фільтром для всіх другорядних збудників, які не пов'язані з об'єктом уваги [203, 205, 488].

Увага становить собою механізм, за допомогою якого, на думку В.Крутецького, людська свідомість організовує свою діяльність вибірково, уникаючи перевантаження. Вибірковий характер уваги служить основною передумовою цілісної спрямованості психічної діяльності особи на те, що має для неї в даний момент найбільшу значущість. Об'єм уваги зростає завдяки тренуванню, яке відбувається кожного дня, кожної години в процесі спілкування із накопиченням досвіду й приблизно збігається з кодом становлення особистості [275].

Особливістю уваги вчителя є її можливість до переключення, розподільності, переміщення з одного об'єкта на інший. Тим, хто обрав професію вчителя, треба вже з перших курсів навчання у педагогічних закладах

розвивати здібності виділяти той аспект роботи, який у цей момент потребує особливої уваги, але при цьому не випускати з поля свого зору й інші види діяльності. Це допоможе студентам у майбутньому під час проходження педагогічної практики, коли потрібно особливо зосереджувати свою увагу на уроці, одночасно тримати в полі зору весь клас і конкретних учнів.

Причиною помилкових або неефективних дій учителя може стати неточність сприйняття, неуважність, інертність його мислення. Професійна підготовленість майбутніх учителів удосконалюється завдяки цілеспрямованому формуванню професійної уваги, пам'яті, уявлення тощо.

Отже, особистість студента як суб'єкта організації самостійної роботи характеризується психологами (Б. Ананьєвим, Л. Божович, І.Зимньою та ін.) як цілісна система, складна структура психічних властивостей, що робить її здатною виконувати свої суспільні функції, виділяти себе із середовища, усвідомлювати себе як єдине ціле, діяти згідно з власними поглядами й переконаннями, моральними вимогами й оцінками, свідомо поставленими цілями й прийнятими рішеннями. Аналіз психологічної літератури дає підставу стверджувати, що постійна увага до індивідуальних та вікових особливостей, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлюють ефективну організацію самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів.

2.3. Індивідуально-психологічні детермінанти самостійної роботи

Стрижнева проблема дослідження потребувала аналізу психологічної підтримки процесу **само** (саморегуляції, самореалізації, самоорганізації, самоактуалізації особистості). Аналіз і синтез спеціальної літератури із філософії, психології, педагогіки дозволив з'ясувати, що з усіх категорій, які характеризують самостійність особистості, її активність, цілісність найбільш значущими є категорії “самореалізація”, “самоорганізація”, “саморегуляція”, “самоактуалізація”, “креативність”. Дослідники (Н. Амяга, В. Андрущенко, Б. Вульфсон, І. Зязюн, В. Мітіна, М.Романенко та ін.) стверджують, що означені категорії мають важливе значення для життєдіяльності будь-якого фахівця в

соціумі, оскільки, на їхню думку, в процесі трансформації зовнішніх вимог у контрольовану рівновагу внутрішнього світу створюється власний досвід індивідуальної поведінки особистості.

Численні інтерпретації таких індивідуально-психологічних детермінант, як самореалізація, самоорганізація, саморегуляція, самоактуалізація, знайшли віддзеркалення у філософії, психології, біології, соціології, педагогіці, лінгводидактиці, активно функціонує з-поміж таких дефініцій, як “самоутвердження”, “самопрезентація”, “самовираження”, “самореалізація”, “саморозвиток”, “саморозкриття”, “самовдосконалення” та ін.

Студювання проблеми самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації як індивідуально-психологічних детермінантів самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у науковому полі психології, педагогіки та лінгводидактики дало змогу з'ясувати стан розробленості її, зокрема в працях аналітичного спрямування, які висвітлюють зарубіжний педагогічний досвід, а також в окремих публікаціях, присвячених моніторингу рівня самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації вчителів (Т. Коршун, К. Климова, С. Мартиненко, Р. Маремкулова, О. Матюшкін, І. Осадчева, О. Хорошковська та ін.).

Процесуальний вектор проблеми самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації як індивідуально-психологічних детермінант самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів значною мірою актуалізувався новими умовами їхньої професійної діяльності, знайшов віддзеркалення і в дидактичному процесі педагогічного вишу. З огляду на це вважаємо доцільним з'ясувати основні підходи до визначення **саморегуляції, самореалізації, самоорганізації, самоактуалізації** особистості загалом й майбутнього вчителя початкових класів зокрема, висвітлення його дієвого потенціалу в контексті оптимізації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, підвищення якості навчального процесу засобами самостійної роботи в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

У “Психологічному тлумачному словнику” термін “саморегуляція” потлумачено як здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів [475, с. 371]. В “Енциклопедії освіти” – як здатність особистості до інтенсивної мобільної корекції тих чи тих наслідків власної поведінки і власних дій, здатність індивіда виявляти психічну активність, спрямовану на керування своєю поведінкою, психічними процесами її станами для забезпечення адекватності власних дій та вчинків суб'єктивно значущим цілям і принципам, моральним вимогам, велінням обов'язку й сумління [474, с. 395].

У психолого-педагогічних дослідженнях саморегуляцію розглядають як динамічну характеристику загальної активності особистості. Сфера саморегуляції характеризується насамперед свободою вибору цілей і засобів їхнього досягнення; усвідомленістю їхнього вибору; свободою думки, думок; совісністю; самокритичністю; різнобічністю й свідомістю дій; умінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей; добропорядністю; рефлексією; оптимістичністю тощо [3; 10; 85; 121; 267].

О. Леонт'єв механізм саморегуляції пояснював таким чином: внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й саме цим себе змінює [298]. За В. Бехтеревим, саморегуляція – це свідомий вплив людини на власну сферу психічних явищ (психічних процесів, станів, властивостей) задля підтримки або зміни характеру їхнього функціонування [56]. К. Абульханова-Славська під психічною саморегуляцією людини розуміє здатність до організації власної активності; здатність до мобілізації, регуляції, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших людей. У процесі саморегуляції суб'єкт діяльності регулює рівень психічної активності, що відповідає цим умовам діяльності, тривалість напруги, здійснює точний розрахунок психічних ресурсів та їхніх раціональних витрат [3].

Саморегуляція, на думку А. Бандури, – одна з найважливіших характеристик людської особистості, що впливають на її поведінку. Люди реактивно намагаються зменшити розбіжності між своїми досягненнями й

своєю метою, і лише за умови усунення таких розбіжностей ставлять перед собою нові, більш високі цілі, спонукають себе до дії й управляють ними шляхом проєктивного керування – через постановку цілей, які створюють положення нерівноваги, а потім мобілізують свої здібності й зусилля на основі попередніх оцінок того, що вимагається для досягнення певної мети [35]. Це дозволило А. Бандурі виокремити дві групи взаємозумовлених чинників саморегуляції – зовнішні й внутрішні. До зовнішніх чинників саморегуляції дослідник відносить стандарти, за якими людина може оцінювати власну поведінку й діяльність. Зовнішніми чинниками саморегуляції вважає стимули людської діяльності. Внутрішні або особистісні чинники саморегуляції розглядає більш докладно й виділяє при цьому три необхідні умови: самоспостереження; винесення суджень про цінність власних дій на основі цілей, які людина ставить перед собою; активна реакція на себе – у формі безпосередньої емоційної оцінки поведінки за встановленими особистісними стандартами [Там само].

Аналіз праць дослідників з теорії саморегуляції діяльності дозволяє виокремити важливі умови, які мають враховуватися викладачем задля досягнення суб'єктами організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи високих результатів у своєму особистісному й професійному зростанні – їхній самоактуалізації й самоефективності, залежності успішності й ефективності самостійної навчальної діяльності від здатності студентів до самоспостереження, наявності певних стандартів для оцінювання результативності самостійної навчальної діяльності, а також певних зразків, з якими вони могли б порівняти власні досягнення, напрацьовані в процесі цієї діяльності. Неабиякої значущості набувають підкріплення чи стимули діяльності, про які мають подбати організатори навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу [36; 56; 267; 510; 608].

З-поміж досліджень, присвячених формуванню особистісних якостей учителя, що сприяють продуктивній реалізації педагогічної діяльності

(Л. Кондрашова, О. Ларіна, А. Маркова, О. Пехота, В. Радул, В. Секун, В. Сластьонін), а також розкриттю загальних механізмів-регуляторів індивідуальних особливостей особистості вирізняємо ті, що окреслюють найважливіші результати наукового пошуку й спонукають до вивчення невирішених нагальних теоретико-практичних завдань.

Урахування результатів психологічних досліджень, власних педагогічних спостережень і практичного доробку проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів – майбутніх учителів початкових класів дозволило нам визначити провідні аспекти діяльності, на які має бути спрямована саморегуляція як якість особистості:

- уникнення психологічного бар'єру задля успішного здійснення самостійної навчальної діяльності як специфічного виду, а також негативних імпульсів, які виникають через інертність та низьку результативність у досягненні мети [531];
- активізація самоспостереження студентів за власною самостійною діяльністю, стимулювання процесу винесення власних суджень щодо самого процесу самостійного здобуття знань й усвідомлення їх цінності, а також рефлексивного мислення; активізація здатності студентів висувати вимоги до підвищення рівня своїх професійних компетентностей [328];
- формування вмінь гнучко планувати власну самостійну навчальну діяльність з урахуванням інтенсивного чи, можливо, занадто повільного темпу накопичення інформаційних обсягів;
- вироблення здатності раціонально використовувати власні сили й час в процесі виконання самостійної роботи, а також переключатися з одного виду діяльності на інший, якщо це підпорядковано найбільш успішному й результативному досягненню кінцевої мети на кожному з етапів організації такої діяльності.
- реалізація самоконтролю, самооцінювання й самоаналізу виконуваних дій та врахування цих результатів під час перспективного планування подальшої самостійної роботи [531].

Професійний контекст *самореалізації*, як зауважує К. Абульханова-Славська, є визначальним у житті фахівця, з огляду на те, що самореалізація особистості в професійній діяльності, її задоволення професійним самовизначенням є провідним чинником, який робить спеціаліста конкурентоспроможним. Самореалізація в професійній діяльності, вияв правильного вибору фаху (стосовно здібностей, нахилів, особистісних якостей особистості) стимулює спеціаліста до творчості, самовираження в професійній діяльності, які значною мірою дозволяє людині долати психологічні, соціальні, матеріальні бар'єри, що трапляються на її життєвому шляху. Дослідниця з'ясувала, що чим більше суб'єктне виступає об'єктивним регулятором індивідуума, тим менше протиріч виникає між внутрішнім і зовнішнім "я", оскільки самореалізація особистості залежить від рівня, способу, характеру включеності особистості в макросвіт – соціум, тому зрозуміло, якої ваги набувають для фахівця стосунки у виробничому колективі, у спілкуванні на роботі, вдома; якими є для спеціаліста суспільні та духовні цінності. Самореалізація особистості, на думку К. Абульханової-Славської, виявляє зовнішнє як самоконструювання особистістю власного життєвого шляху, у якому проявляються сутнісні її сили. Відтак самореалізовуватися особистість може не тільки соціально-позитивно-активно, а й соціально-нейтрально і соціально-негативно [3, с. 73].

Як доведено сучасними дослідниками означеної проблеми Г. Абульханова-Славська, С. Смирнов, форми самореалізації особистості, якщо вони безпосередньо пов'язані з діяльністю, спрямованою на досягнення соціально значущих ідеалів, мають вагоме значення для професійної діяльності, для розвитку особистості, розкриття і вияву її всебічних здібностей, творчих можливостей [3; 531]. Самореалізація в позааудиторний час дозволяє студентів самоствердитися, досягти визнання своєї діяльності. Дослідниками проблеми доведено, що студент у позааудиторній діяльності може самовдосконалюватися у напрямках, які обирає сам, побачити результат власних зусиль, а тому такі форми самореалізації студента впливають на його життєві

орієнтири, комунікативний діапазон, настанови, самоповагу, на професійне і соціальне самовизначення студента, його світогляд. Самореалізація в позааудиторний час дозволяє студентові самоствердитися, досягти визнання своєї діяльності. [531].

Синтез здібностей, як зазначають психологи, не можна одержати тільки за рахунок штучних тренувань, цей процес передбачає пов'язану з універсально-життєвим змістом самореалізацію особистості, що є самоствердженням особистості не тільки через створення предметного світу, а й безпосередньо через самосвідомість і саморозвиток. Це, зокрема, пояснює стан суспільства, яке не прогресує: індивіди бажають залишатися тим, ким вони є, вимагаючи при цьому від суспільства змін, які можуть виникнути лише з їх власної зміни [524].

Самореалізація особистості можлива на основі провідної мети життя людини, ціннісний орієнтир якої зумовлений самовизначенням, і, передусім, професійним [525]. Саме тому важливим аспектом самореалізації особистості є її самовизначення, яке у психології тлумачиться як включеність особистості в певні підструктури суспільного життя через індивідуальний вибір, що не завжди збігається з вибором внутрішнім. Вищим рівнем саморозвитку суб'єкта є внутрішнє переживання стану самореалізації. Власне заради досягнення відповідного стану й результату самореалізації будуються та реалізуються плани, різноманітні завдання навчання, виховання й освіти. Самореалізація передбачає сукупність зовнішніх поведінкових і внутрішніх морально-емоційних станів, які реалізуються самою особистістю [524, с. 78].

Психологами (І. Бех, І. Зимня, С. Максименко, В. Семиченко, С. Смирнов та ін.) доведено, що оптимістичний характер стосунків створює ситуацію позитивного стилю діяльності, прийнятої для всіх учасників. Інформованість, широка обізнаність із техніко-технологічними процесами мовлення сприяють виробленню у студентів індивідуальних умінь регулювати свій настрій, поведінку, емоційний стан під час спілкування. Через мікросередовище, безпосереднє спілкування й контакти кожна людина пізнає і спілкується з усім

світом, долаючи протиріччя й суперечності, намагаючись не спровокувати конфлікту. Ідеться про надзвичайну інтегрованість усього, що входить до складної системи понять саморозвитку та самореалізації, оскільки всі складники взаємодіють між собою і відображені в конкретних словах і діях. Однак, незважаючи на тісний взаємозв'язок між елементами процесу самовдосконалення й самореалізації, провідними залишаються спілкування, професійна діяльність, приватне життя, взаємодія між окремими учасниками всіх подій. Водночас обмін думками, узгодження щодо виконання завдань, визначення місця, ролі, внеску кожного у виконання роботи здійснюється в процесі обопільної діяльності [55; 207; 318; 504; 531].

Під час дослідного навчання ми з'ясували, що досягти високих результатів саморозвитку та самореалізації можливо за умов, якщо спрямувати процес навчання і виховання на набуття студентами власного позитивного досвіду, пов'язаного з продуктивними, цікавими, приємними переживаннями під час дотримання загальноприйнятих правил висловлення, що відповідають нормам культури поведінки, і як такі, що сприймаються й цінуються іншими членами спільноти. Усвідомлення функцій мовленнєвої підготовки та її складників допомагає вирішити низку завдань, пов'язаних із входженням особистості в соціум, у професійний процес, допомагає самоорганізації й самореалізації.

Важливим засобом і умовою самореалізації, на думку С. Архангельського, є спілкування, у зв'язку з чим розвиток комунікативних здібностей особистості набуває важливого значення для внутрішнього контролю над професійною мовленнєвою діяльністю. Сутність самого спілкування полягає в обміні думками, почуттями, емоціями, переживаннями в навчально-пізнавальній та самостійній роботі студента [23, с. 74]. Загальновідомо, що впродовж навчання в університеті студенти постійно спілкуються: обмінюються життєвим досвідом, знаннями, новою інформацією, набуваючи досвіду педагогічного спілкування, формуючи корпоративну

культуру у спілкуванні, винятково важливу для майбутньої професійної діяльності.

Механізми самореалізації та саморегуляції сприяють гармонізації стосунків людини й навколишнього світу, що зумовлює створення сприятливих умов для самовдосконалення. Більшість людей, за переконанням А. Маслоу, відчують потребу у внутрішньому самовдосконаленні, прагнуть до нього й знаходяться в постійному його пошуку. Його власні дослідження показали, що спонукання до самореалізації власного потенціалу особистості є природним і необхідним. Більшість людей просто не бачать і не відчують власного потенціалу; не бачать можливостей для самовдосконалення. Вони схильні вагатися, сумніватися й навіть побоюватися власних здібностей і, тим самим, зменшуючи шанси для самоактуалізації [328, с. 124].

Психолого-педагогічні педагогічні механізми самореалізації та саморозвитку, як зазначає В. Семиченко, формуються в процесі становлення фахівця на певному етапі навчання і пов'язані з самопізнанням у різних його видах від найпростішого – самосприймання фахового теоретичного матеріалу до усвідомлення своїх прагнень і емоцій, застосування шкали оцінювання до власних умінь, здібностей, поривань (самооцінка) та до самовиховання для здійснення професійно важливих цілей [503, с.131].

Особливої актуальності в контексті нашого дослідження набув підхід О. Ідінова до розуміння механізму самореалізації особистості. Ученим виокремлено такі етапи самореалізації, як актуалізація, розгортання, розв'язання. Перший етап характеризується перебігом процесів соціалізації, індивідуалізації, потреби, мети, інтересу, волі. Структурними складниками етапу розгортання актуалізованої потреби визначено: процеси самопізнання, самоцілі, самомоделі, самовибору, самоконтролю й самоаналізу. Процес розгортання позначений зняттям потреби в самореалізації, тобто розв'язання [212].

Експериментально підтверджений механізм розгортання сутнісних сил особистості полягає в нескінченній циклічності, оскільки потреба в

самореалізації на певний час задовольняється, а з часом відбувається становлення нової потреби в самореалізації, яка знов відбувається через актуалізацію, розгортання й розв'язання, що підтверджує нескінченність процесу самореалізації. Самореалізація підпорядковується більш об'ємному, на думку А. Голубчикова, поняттю – самоорганізації особистості, що здійснюється через самосвідомість, у структурі якої дослідник проблеми виокремлює три важливі аспекти: знання себе, ставлення до себе й саморегуляція [140, с. 84].

Самоорганізація як процес підсилює чи послаблює діяльність; гальмує несприятливі імпульси; переключає чи розподіляє зусилля між різними об'єктами; контроль за виконуваними діями й кореляцію поведінки в разі потреби, містить відбір та аналіз інформації, що надходить, мету, алгоритми прийняття рішення, визначення планів і способів дії тощо, як слушно зазначає О. Ковальов і доводить, що саморегуляція та самоорганізація потребують такого імпульсу, як воля людини. У формуванні й удосконаленні вольових якостей особистості значну роль відіграє система організації самостійної роботи студентів, у якій дидакти вбачають вияв здатності до самоактуалізації, самоорганізації через самореалізацію для набуття відчуття самоефективності на шляху самовдосконалення як особистості загалом, так і особистості майбутнього вчителя початкових класів зокрема [240, с. 201]. Нам імпонує думка О. Ковальова, що важливою якістю особистості є здатність суб'єкта до саморегуляції й самоорганізації, яка сприяє ефективному здійсненню самостійної роботи в умовах вищого навчального закладу.

Як показує практика, спроможність студентів вищих педагогічних навчальних закладів до самореалізації, саморегуляції, самоорганізації виявляється в бажанні отримувати найбільш вичерпну й різноманітну інформацію, постійно її накопичувати з різних джерел для задоволення індивідуально-особистісних запитів і потреб. Здатність до самонавчання безпосередньо залежить від рівня самоактуалізації студентів й забезпечення сприятливих умов для реалізації індивідуальних здібностей у навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності.

У дослідженні ми враховували, що нормативно регламентований освітній процес у вищому навчальному закладі відбувається під керівництвом викладачів і обмежений обсягами програмового матеріалу Державного галузевого стандарту, тоді як самостійна робота реалізується переважно за умови усвідомлення професійної значущості здобуття й поглиблення обсягів знань, що виходять за межі чинних програм. Відтак продуктивність та ефективність самостійної роботи як важливого складника освітнього процесу у виші залежить від рівня сформованості здатності до самоактуалізації, самоорганізації, саморегуляції [82; 240; 499].

Саме тому в роботі спираємося на провідні положення гуманістичної теорії А. Маслоу про три групи самоактуалізованих людей, які самопрезентують ідеальний стиль життя: беззаперечних, імовірних і потенційних. Їхніми спільними характерними ознаками є такі: більш адекватне сприйняття реальності; прийняття себе, інших та природи такими, які вони є; безпосередність, простота і природність, які не передбачають бажання справити на когось враження; центрованість на проблемах, які виходять за межі їхніх безпосередніх потреб і проблем; незалежність і потреба в усамітненості, які передбачають недоторканність внутрішнього життя (за що їх часто не розуміють і вважають високомірними, чванливими, некоммунікбельними, байдужими до інших), уміння не виносити на широкий загальний власні переживання і невдачі; автономність, незалежність від культури і оточення, що виявляється в самодостатності та свободі їхніх дій і вчинків; свіжість сприйняття і відкритість для нових переживань, що постійно збагачує їхній суб'єктивний досвід життя; здібність до вершинних переживань – сильних хвилювань, високого напруження, умиротворення, блаженства, непорушного спокою; наявність суспільного інтересу, який виявляється через співпереживання, симпатії, любов до всього людства; глибокі міжособистісні взаємини з подібними собі за характером, талантом і здібностями, що значно звужує їхнє коло спілкування; особлива ніжність до дітей, легкість спілкування з дітьми; демократичний характер, який виявляється у відсутності упереджень,

повазі до різних людей, незалежно від їхнього статусу, у готовності до постійного навчання й у відсутності прагнення до зверхності, що не заважає їм почуватися елітою. Загалом самоактуалізовані люди схильні до сумнівів і вибору непроторених шляхів досягнення цілей [328, с. 84].

А. Маслоу запропонував ієрархічну модель мотивації, у якій фундаментальні потреби розмішені на п'яти рівнях: 1-й – фізіологічні потреби (вода, їжа, сон тощо); 2-й – потреби у безпеці (стабільність, забезпеченість, порядок); 3-й – потреби любові й приналежності (сім'я, дружба); 4-й – потреба в повазі (самоповазі, визнанні); 5-й – потреба самоактуалізації (розвиток здібностей, духовний розвиток). За цією концепцією, вищі потреби можуть спрямовувати поведінку лише тією мірою, якою задоволені потреби нижчих рівнів. Самоактуалізація передбачає стадії розвитку, оскільки в міру дорослішання в людини завжди спостерігається тенденція до вибіркового самоствердження в значущих для неї галузях діяльності. Проте “лінії” самоактуалізації, на думку дослідників, задаються спадково. К. Роджерс виявив відмінності між актуалізуючою тенденцією організму і тенденцією до самоактуалізації на основі потреб у позитивному ставленні й самоставленні. Перша виникає в результаті любові й турботи про дитину, друга формується у зв'язку з отриманням позитивного ставлення інших [328, с. 95].

В “Енциклопедії освіти” **“самоактуалізація”** (лат. actualis – дійсний, справжній) тлумачиться як властивість особистості, яка виявляється в її прагненні до якнайповнішої самореалізації і самовдосконалення, самості, бажанні бути тим, ким вона може бути. Теорія самоактуалізації особистості була запропонована у повоєнні роки ХХ ст., особливого поширення набула з кін. 60-х років в Америці та країнах Заходу і найбільш яскраво представлена у працях А. Маслоу та К. Роджерса, завдяки яким вийшла за межі психологічної науки [182].

У процесі аналізу теоретичних джерел Ю. Кулюткіна і В. Секуна з'ясовано, що науковці-психологи розглядають самоактуалізацію як мотиваційний і ціннісно-змістовий складник самореалізації особистості, що

випереджає або виявляється паралельним стосовно предметно-діяльній активності студента, на їхню думку, найбільш близьким до поняття “самоактуалізація” є поняття “самореалізація”, що виявляється більш загальним відносно інших, у тому числі й відносно самоактуалізації [283; 499]. З позицій Р. Ассаджолі, обидві дефініції – “самоактуалізація” та “самореалізація” – взаємопов'язані та взаємодоповнювані, до того ж визначає самоактуалізацію як більш широке поняття, що містить самоактуалізацію та самоосягнення.

Дефініція “самоактуалізація” є складним утворенням, оскільки містить усебічний і неперервний розвиток творчого й духовного ресурсу особистості, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття довкілля й свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень здоров'я (фізичного й духовного) та моральності [182].

Для нашого дослідження необхідно було визначити теоретичні засади формування на основі важливих індивідуально-психологічних детермінант самостійної роботи (саморегуляція, самореалізація, самоорганізація, самоактуалізація), важливої психологічної категорії креативності студентів.

Значний внесок у дослідження креативності як психологічної категорії зробили зарубіжні науковці (Л. Виготський [121], А. Маслоу [328], Е. Фромм [592] та ін.). У тлумаченні Е. Фромма креативність визначено як “здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [592, с. 104]”.

А. Маслоу виокремлює “первинну” і “вторинну” стадії розвитку креативності. Першу розглядає як етап піднесення, “запалення творчості”, що переважно концентрована на процесі й тому менш спрямована на результат, без вираженого прагнення досягнути успіху чи визнання. Ця стадія, на думку науковця, споконвічно притаманна кожній людині і є універсальною. Вторинну ж стадію креативності дослідник визначає як процес деталізації творчого продукту, як аналог наукової продуктивності, успіх якої значною мірою залежить від самодисципліни [328].

Автори “Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів” визначають креативність як “здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації”, зазначаючи, що “серед інтелектуальних здібностей вона виділена в особливий тип” [475, с. 210].

Останнім часом у наукових студіях активізувалася лексема “лінгвокреативність”. Ж. Горіна подає визначення лінгвокреативності як якісно нового відображення реальної дійсності. На думку дослідниці, “лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв’язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації” [148, с. 100].

Погоджуємося з думкою О. Горошкіної, що провідна роль у формуванні креативності студентів належить вищій школі. Навчання у вишах вважається періодом соціалізації людини, формування фахівця в конкретних соціальних умовах. Саме в цей період відбувається активне набуття соціального й мовленнєвого досвіду, що поступово перетворюється в особистісні цінності й орієнтації. Алгоритм формування креативності студента має бути закладений у змісті навчальних і робочих програм з усіх дисциплін [152, с. 32].

У результаті студіювання, аналізу і синтезу праць, що описують процесуальну креативність, ми виокремили найбільш загальні її інтерпретації: креативність як здатність, як якість, потенційні можливості.

Креативність тлумачимо як базову здатність учителя початкових класів, необхідну для розв’язання професійних завдань, здатність до творчості, створення нового, оригінального продукту, генерування цікавих ідей. Креативність визначає готовність ламати стереотипи, знаходити нові шляхи розв’язання складних проблем, тобто є внутрішнім потенціалом, що допомагає особистості успішно діяти, здійснювати ефективну самопрезентацію.

Ефективним шляхом формування креативності студентів вважаємо залучення їх до самостійної науково-дослідницької роботи. Це зумовлює активне використання в навчальному процесі завдань для самостійної роботи,

спрямованих на формування креативних здібностей студентів, зокрема вмінь зіставляти наукову інформацію та її проекцію в шкільних підручниках, уміння самостійно здійснювати адаптацію текстів до вікових особливостей учнів початкової школи, їхніх когнітивних запитів, уміння не тільки швидко й правильно виконати вправу зі шкільного підручника, а й оцінити її дидактичний, виховний, соціокультурний потенціал, запропонувати власне бачення певної теми в курсі української мови для початкових класів (Якби ви були вчителями, які б вправи запропонували своїм учням?).

Отже, опрацювання спеціальної літератури засвідчило необхідність реалізації майбутніми вчителями початкових класів своїх потенційних можливостей і трансформування їх в актуальну площину. Саме тому результатом дослідження стало визначення проаналізованих категорій як провідних індивідуально-психологічних детермінант самостійної роботи та окреслення шляхів формування самореалізації, саморегуляції, самоорганізації, самоактуалізації, креативності майбутніх учителів початкових класів. Інтерпретування опрацьованих психолого-педагогічних положень у лінгводидактичну площину слугувало підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

2.4. Сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів

У процесі формування майбутнього фахівця протягом усього періоду навчання в університеті виняткове значення посідає самостійна робота студентів над вивченням будь-якої дисципліни навчального плану. Самостійна робота спрямована на опанування студентами нових знань, її правильна організація передбачає готовність до пошукової роботи, співвідноситься з творчими здібностями і формується в процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. На думку А. Алексюка, самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організовувати власну самоосвіту,

вміння по-новому підходити до вирішуваних питань [9, с. 43]. Це спонукає педагогів шукати шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів. У їхній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в студентів психологічної настанови на систематичне розширення й поглиблення власних знань, формують у майбутніх учителів початкових класів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Як уже зазначалося, підхід є методологічною категорією, складним багатовимірним явищем, що має такі ознаки, як концептуальність, дієвість, системність, процесуальність, керованість, що й визначають базисне розуміння поняття. Лінгводидакти (Г. Дідук-Ступ'як, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.) зазначають, що підхід акумулює закономірності, принципи, стратегії, технології, методи, прийоми, засоби навчання [172; 396; 427]. На нашу думку, підхід визначає й зміст, напрями, лінгводидактичні стратегії самостійної роботи студентів.

М. Солдатенко слушно зауважує, що сьогодні в усьому світі відбувається зміна підходів до освіти, що пов'язано з переорієнтацією на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Посилення уваги до кожного індивіда зумовлюється зростанням значущості людського чинника в суспільному розвитку, відповідальності кожного за розвиток цивілізації, розуміння ваги гуманітарної сфери в житті суспільства. Поява багатьох проблем, з якими сьогодні не завжди може впоратися людство, свідчить про таку особливість сучасності, як неможливість сформулювати новий тип світогляду, адекватний реаліям, у межах традиційної освіти та виховання [539, с.99].

Відповідно до положень і вимог, висунутих у сучасних дослідженнях, в організації самостійної роботи ми визначили такі підходи як домінуючі:

- особистісно зорієнтований (В. Загвязинський, І. Зимня, О. Копусь, М. Пентилюк, С. Сисоєва та ін.);
- комунікативно-діяльнісний (М. Вашуленко, Є. Голобородько, Г. Михайловська, Т. Донченко, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман,

Л. Мамчур, М. Пентилюк, В. Статівка, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.);

- компетентнісний (О. Бистрова, Н. Голуб, О. Караман, С. Караман, С. Мартиненко, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, Д. Равен, О. Савченко, Л. Хоружа, А. Хуторської та ін.);
- контекстний (З. Бакум, О. Горошкіна, Е. Джонсон, В. Желанова, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь та ін.);
- дослідницький (М. Махмутов, С. Омельчук, К. Ягодовський).

У процесі дослідження було визначено п'ять методологічних підходів, що лягли в основу організації самостійної роботи студентів – майбутніх учителів початкових класів. Проаналізуємо їх докладніше.

Учені (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, М. Пентилюк, О. Савченко та інші) сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого підходу визначають гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем, а згодом і студентами індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності.

У сучасних наукових студіях спостерігається тенденція до використання різних назв цього підходу як синонімічних відповідників. Самобутніми є назви підходів, якими оперують: особистісний підхід, особистісно орієнтований підхід, особистісно зорієнтований підхід, студентоцентрований підхід. Перспективним вважаємо твердження І. Беха, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні повністю асимілюється із суб'єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [55, с. 199]. З огляду на це послуговуємось дефініцією “особистісно зорієнтований підхід”.

На переконання С. Сисоєвої, цей підхід передбачає застосування методів, що сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування [519, с. 54]. Слушною є думка І. Соколової, яка вказує на практичну реалізацію особистісно зорієнтованого навчання у вищому навчальному закладі за таких умов: гуманного ставлення до визначення його самоцінності; індивідуалізації і диференціації навчання; урахування суб'єктивного досвіду того, хто навчається, організації його комунікативної та соціальної діяльності; доцільного використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні [536, с. 111].

Як бачимо, у самій назві підходу закладено особистісний аспект, що передбачає в процесі навчання максимально враховуються особистісні якості студентів. Шляхом реалізації цього підходу є завдання для самостійної роботи студентів, сам характер відносин студентів і викладача. Адресовані студентові рекомендації, зауваження, запитання в контексті особистісно-діяльнісного підходу стимулює їхню особистісну, інтелектуальну активність, підтримує й спрямовує їхню навчальну діяльність без зайвого моралізаторства, фіксування помилок, хибних дій. На думку А. Маркової, таким чином здійснюється не лише врахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання, а й формування їхніх пізнавальних процесів, особистісних рис, діяльнісних характеристик тощо [323, с. 19].

Підґрунтям організації самостійної роботи студентів у контексті особистісно зорієнтованого підходу є мотивація навчання, що здійснюється планомірно з використанням усіх можливостей змісту української мови й методики навчання української мови та методів, прийомів самостійного здобуття знань. мотивацію ми розглядаємо не лише як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця.

Підвищення мотивації навчання відкриває значні можливості для організації самостійної роботи, що повинна готувати студентів до неперервної

освіти й передбачає розвиток умінь працювати з довідковою, лексикографічною, лінгвістичною, психолого-педагогічною літературою.

У психологічних дослідженнях В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Маркової, Н. Менчинської та ін. доведено важливість діяльності учнів із мовним матеріалом, що підводить їх до самостійного відкриття теоретичних положень і в результаті якої складається внутрішня, узагальнена мотивація навчання. На нашу думку, такі види роботи будуть ефективними під час виконання завдань самостійної роботи: робота з текстом (спостереження й аналіз, редагування, стилістичний експеримент, згортання, розгортання тощо), імітаційне моделювання комунікативних ситуацій тощо.

Здійснюючи реалізацію особистісно зорієнтованого підходу, доцільно організовувати самостійну роботу таким чином, щоб студенти ставали суб'єктами власної діяльності: бачили проблему, могли визначати мету вивчення певного питання, самі формулювали завдання, розв'язували їх, застосовували здобуті знання на практиці.

Особистісно зорієнтований підхід до навчання з позицій студента, на думку І. Зимньої, передбачає свободу вибору студентом шляхів, підручників, методів навчання. Отже, запропонувавши студентові для самостійного розв'язання завдання, викладач не пропонує єдиного шляху його розв'язання, а ставить студентів перед вибором такого шляху, стимулює їх до пошуку варіантів [205]. На думку О. Любашенко, ключову роль в особистісно зорієнтованому педагогічному процесі відіграє можливість вибору певних способів досягнення освітньої мети, яким студент або учень надає перевагу як суб'єкт діяльності [315, с. 21].

Найважливішими ознаками сучасного навчання у вишах, за визначенням М. Пентилюк, є багатоваріантність методик і технологій, уміння організовувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [427].

Нині окреслено методологічні засади, на яких ґрунтується особистісно зорієнтоване навчання, що передбачає забезпечення розвитку й саморозвитку особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, забезпечення кожному студентові можливостей реалізувати себе в різних видах діяльності, становлення духовних та інтелектуальних якостей студента, формування індивідуального сприйняття світу й ін. [231].

У процесі реалізації актуалізовані мають бути всі компоненти: когнітивний (пов'язаний зі знаннями й способами здобування їх), діяльнісний (пов'язаний із процесом набуття вмінь і навичок, досвіду застосування їх), мотиваційно-ціннісний (пов'язаний із мотивами й настановами), емоційний (пов'язаний із формуванням сприйняття світу).

Особистісно зорієнтований підхід, на думку О.Пехоти, дозволяє подолати деякі обмеження традиційної дидактики й розглядати навчально-виховний процес у виші як процес співдіяльності. Цілісна координована та керована співдіяльність за таких умов має ознаки парадигми, у якій розкривається та виявляється основне відношення між лінгвістичними і лінгводидактичними дисциплінами, навчальною співдіяльністю: усвідомленим учінням та дидактичним керуванням; суб'єктами, які здійснюють цю співдіяльність, – викладачем та студентом [437].

Особистісно зорієнтований підхід уможлиблює реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента з урахуванням його здібностей, можливостей у процесі виконання завдань самостійної роботи, дає змогу студентам здійснювати об'єктивне самооцінювання, визначити шляхи самовдосконалення.

Важливим для організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів вважаємо *комунікативно-діяльнісний підхід*, що забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою [233, с. 73-74]. Це насамперед передбачає залучення студентів до різноманітних видів діяльності, насамперед мовленнєвої, яка на сучасному етапі розвитку лінгвістичних і психологічних наук розглядається як

особливий вид діяльності, спрямований на формування та формулювання думки (предмета мовленнєвої діяльності) засобами мови та способом мислення. Л. Мамчур визначає комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови як комунікативно-компетентнісний, бо він забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності з метою формування комунікативних умінь і навичок [321, с. 174].

За понад сорокарічну історію вказана парадигма неодноразово видозмінювалася: комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І. Зимня) [205], культурологічним (Є. Пассов) [418], когнітивним (М. Пентилюк) [428]. Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методику розробленням структури і змісту різноманітних компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей; включив у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації.

Загалом комунікативна методика (у будь-якому її різновиді) зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя. Головне завдання комунікативного підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Своєрідність цієї методики “полягає в оволодінні тими, хто навчається, всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування” [348, с. 16].

Комунікативно-діяльнісний підхід реалізується шляхом взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання – говоріння – читання – письмо), формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької компетентностей і передбачає широке застосування інтегративних методів

навчання, оптимальне поєднання індивідуальної, фронтальної, групової форм організації навчального процесу.

Сучасні лінгводидакти (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк) зауважують, що засновничим для з'ясування теоретичних засад комунікативної методики навчання української мови є розуміння комунікативної лінгвістики як науки “про спілкування, що здійснюється мовцями задля обміну (передання) інформації під час мовленнєвої діяльності шляхом використання мовних засобів” [429, с. 16]. Ф. Бацевич зазначає, що комунікативна лінгвістика досліджує загальні закони спілкування людей за допомогою природної мови, організацію засобів мовного коду та інших семіотичних (знакових) систем у процесах комунікативної взаємодії особистостей, вплив психічних, соціальних, когнітивних, культурних та інших чинників, а також різноманітних ситуативних складників комунікації [41, с. 9]. Із сказаного стає очевидним, що основними положеннями комунікативної методики навчання мови є теорія мовленнєвої діяльності, мовленнєве спілкування (його одиниці, функції), комунікативна компетентність.

Головне завдання комунікативно-діяльнісного підходу (З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно, легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовленнєвої культури, дбаючи про якість свого мовлення. До мовлення вчителя початкових класів суспільство висуває особливо високі вимоги з огляду на те, що він повинен успішно здійснювати навчально-виховний процес, виховувати в учнів почуття поваги до української мови, бажання вивчити її та спілкуватися нею, розвивати інтелектуальні здібності школярів і закладає основи виховання мовної особистості дитини. Ці завдання можна реалізувати, якщо педагог сам досконало володіє мовою як знаряддям спілкування й самовираження, адже граматико-правописне спрямування навчання української мови, недостатня увага до розвитку мовлення не сприяють розвиткові комунікативної

компетентності майбутнього педагога. Саме тому в межах самостійної роботи студенти повинні залучатися до складання текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення. Для майбутніх учителів початкових класів цінною є підготовка доповідей, повідомлень, складання творів, казок, лінгвістичних мініатюр, що в подальшому можуть полегшити сприйняття учнями початкових класів мовної теорії, а головне – сприяти засвоєнню всіх видів мовленнєвої діяльності.

На думку І. Дроздової, “комунікативно-діяльнісний підхід до навчання являє собою, з одного боку, теоретично обґрунтування комунікативної технології навчання української мови, тобто вирішення таких методичних питань, як відбір, організація, послідовність вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу і способів пред’явлення і тренування, які враховують комунікативні потреби студентів певного фаху й умов навчання, з іншого боку, він забезпечує свідоме засвоєння знань і відомостей мовного, мовленнєвого і професійного характеру, які задовольняють і розвивають пізнавальні інтереси і запити особистості студентів, які формуються на мінімальному рівні для задоволення комунікативно важливих професійних потреб” [178, с. 63]. Це дає змогу змінювати форми діяльності, зосереджуючись на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги

Останнім часом набуває все більшого поширення компетентнісний підхід до навчання. Необхідність упровадження цього підходу в Україні зумовлена зміною освітньої парадигми, окреслена в низці документів Міністерства освіти і науки, а також у працях представників відповідних галузей знань: філософії (В. Андрущенко, І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка); психології (Г. Балла, І. Беха, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Зінченка, А. Маркової, В. Семиченко та ін.); педагогіки (Є. Барбіної, Н. Бібик, В. Бондар, Н. Клокар, С. Мартиненко, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко та ін.); лінгводидактики (В. Бадер, З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Дроздової, В. Загородної, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І.Хом'як та ін.). Аналіз праць вищезазначених

авторів свідчить про те, що створення цілісної концепції й теорії компетентнісного підходу залишається актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, лінгводидактики зокрема. Логіка нашого дослідження передбачала характеристику основних понять, що відображають сутність компетентнісного підходу, його найістотніші особливості, потенційні ресурси, контексти застосування та методологічні засади впровадження в практику вищої школи.

Теоретик компетентнісного підходу Дж. Равен зазначає, що недостатній рівень техніко-раціональних знань зумовлює “дефіцит компетентності”. Дослідник акцентує на необхідності ідеосинкретичного поєднання сучасних галузевих знань, отриманих у процесі опанування змісту навчального предмета, опосередковано одержаних повсякденно-практичних документально непідтверджених знань [476].

Як зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, ключове для компетентнісного підходу поняття “компетентність” належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини й від яких залежить особистісний та суспільний прогрес [193]. Цієї точки зору дотримується й багато українських учених. Зокрема, Н. Бібік підкреслює, що “компетентність стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати” [59, с. 48]. На думку О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами в навчанні, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій, що потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, на суб'єктивні надбання одного суб'єкта, що їх можна виміряти [454, с. 66]. Компетентнісний підхід, як пише В. Пасинок, зумовлює

цілеспрямований процес часткових змін, пов'язаних із радикальною зміною для них мети, відбору змісту освіти, організації навчального процесу, адаптацією процесу навчання до нових цивілізаційних умов [417].

Оскільки йдеться про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із найважливіших результатів стає набуття людиною певного набору компетентностей, що є необхідними для ефективної діяльності в різних галузях суспільного життя. У дослідженні компетентність розглядається, що компетентність – це здатність особистості, яка реалізується нею особисто в практичній діяльності і ґрунтується на набутому навчальному й життєвому досвіді, цінностях, індивідуальних здібностях студента. Формування такої здатності і є основним завданням організації самостійної роботи на позиціях компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід став підґрунтям для різноманітних педагогічних концепцій. Цей підхід змінює мету і вектор змісту освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання (формування) розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Упровадження компетентнісного підходу до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів передбачає інтеграцію змісту навчальних курсів, зокрема української мови й методики навчання української мови в початковій школі, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей (мовної, комунікативної, методичної тощо). Компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Наведемо приклад завдання для самостійної роботи студентів, яке можна використати в процесі опанування методики навчання української мови:

- *Прочитайте твори учнів початкових класів, оцініть їх. Про недостатню сформованість яких умінь зв'язного мовлення свідчать вони:*

Як я допомагаю мамі

Я допомагаю своїй мамі. У мене є молодший брат. Мама турбується про нас. Іноді вона грається з нами і читає книжки. Я люблю маму.

Мамине свято

Весною дні подовшали. А в травні ми відмічаємо мамине свято. Сонце світить яскраво. У цей день я вітаю маму зі святом, а вона вітає мене.

Улюблена іграшка

Мені подарували велику ляльку. Я дала їй ім'я Оксана. Це велика і дуже гарна лялька. Я даю її іншим дітям погратися. Я її люблю. У ляльки біле волоссячко, сині очі, маленькі губки. Оксанка має синю сукню з білим комірцем. Їй дуже це личить. А на ніжках у ляльки білі шкарпетки і туфельки. Моя лялька найкраща.

Підготуйте систему вправ для учнів, які б сприяли розвиткові мовлення учнів.

Як бачимо, таке завдання передбачає здійснення процедури оцінювання учнівських творів (для цього студентам треба добре вивчити критерії оцінювання, проаналізувати мовні девіації творів, виявити типові, і тільки після цього визначитися, які вправи можуть бути найбільш ефективними).

У зв'язку з переходом навчальних закладів на комунікативно зорієнтовану методику викладання загальногуманітарних і філологічних предметів особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності вчителя. Провідними комунікативно-педагогічними якостями вчителя є вільне володіння мовою за будь-яких ситуацій спілкування, уміння навчати комунікації учнів початкових класів, виховувати та розвивати в них мовну стійкість. Цьому сприяють завдання на зразок:

- *Випишіть українські прислів'я та приказки про силу й красу слова. Підготуйте презентацію.*
- *Підготуйте повідомлення про народні традиції українського красномовства.*
- *Підготуйте виступ "Праці Г.Сковороди про значення виразності слова у вихованні молоді".*

- *Напишіть твір-роздум за темою: “Чудова думка втрачає всю свою цінність, коли вона погано висловлена” (Вольтер).*

Процес формування комунікативної компетентності студентів майбутніх учителів початкових класів – складний багатокомпонентний. Розв’язанню багатьох його питань значною мірою сприяє впровадження видів самостійної роботи, спрямованих на вдосконалення комунікативних якостей мовлення.

Аналіз і синтез досліджень з проблеми компетентнісного підходу в навчанні дав змогу О. Копусь [261] здійснити узагальнення й доповнення функцій компетентнісного підходу, виокремлених В. Болотовим та В. Сериковим [73, с. 9-10]. Дослідниця тлумачить їх таким чином: *концептуально-теоретична функція*, що визначає практико-орієнтований зміст професійно-мовної освіти на широкому тлі культури; *методологічно-регулятивна функція*, яка закладає основи побудови й перенесення до змісту освіти моделей ефективного виконання студентами соціокультурних і професійних функцій; *адаптивна функція*, що забезпечує професійну соціалізацію випускників в освітньому просторі; *практико-орієнтована функція*, яка мотивує студента до практичного пізнання та розуміння обраної професії; *моделювально-прогностична функція*, що полягає в моделюванні процесу отримання студентами нового типу освітнього результату, який не зводиться до когнітивно-операційного конструкта, а зорієнтований на вирішення реальних професійних завдань; *проектно-технологічна функція*, що оптимізує вибір системи навчальних технологій, які забезпечують формування ключових і спеціальних компетентностей, що відповідають вимогам освітнього стандарту обраного фаху; *гуманітарна або особистісно-розвивальна функція*, яка складається з когнітивної, що спонукає суб’єкта навчальної діяльності простежити умови отримання знань як освоєних способів діяльності; *операційно-діяльнісна*, яка дозволяє набути плюралістичного досвіду використання різних методів роботи; *мотиваційно-ціннісна*, що формує внутрішні потреби в пізнанні, активній діяльності, саморозвитку, є підґрунтям для усвідомленого вибору життєвих і професійних траєкторій та власної відповідальності за свої дії;

індивідуально-психологічна, яка сприяє розвитку гармонійної особистості студентів; *орієнтувальна функція*, що визначає напрям формування компетентності фахівця як результату виявлення особливостей професійно-мовленнєвої діяльності та її відповідності міжнародним тенденціям, вихідні позиції учасників навчального процесу, виконання професійної діяльності на рівні мінімальних компетенцій для кожного рівня; пріоритетні напрями організації навчального процесу; *критерійно-оцінювальна*, квалітативна, функція, що забезпечує належну якість вищої освіти; дозволяє оцінювати якість вітчизняної професійної освіти й ефективність управління якістю освіти; *стандартизаційно-нормотворча* функція, яка унормовує певні уявлення про вимоги до навчання у формі професійних і освітніх стандартів; *координаційна функція*, що уможливорює консенсус усіх учасників освітнього процесу; *інтеграційна функція*, яка забезпечує входження України у світовий освітній простір і мобільність фахівців на міжнародному ринку праці [261].

Означені функції забезпечують формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами самостійної роботи, оскільки ураховують логіку побудови освітнього процесу, європейські традиції, професіограму вчителя початкових класів.

Загалом компетентнісний підхід виступає комплексною міждисциплінарною проблемою, методологією розроблення освітніх технологій у підготовці фахівця й узгоджується з фундаментальними цілями освіти (ЮНЕСКО): навчати здобувати знання (учити вчитися); працювати та заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя); жити разом (навчання для спільного життя).

Отже, упровадження компетентнісного підходу до організації самостійної роботи передбачає, що її результат може бути виявлений як підготовленість випускника вишу до реалізації професійної діяльності. При цьому випускник володіє не лише знаннями, уміннями і навичками з фахової підготовки, а й має сформовану стійку мотивацію до професійної діяльності, а також такі

особистісні якості, як моральність, комунікабельність, здатність до акумулювання й використання досвіду, професійну мобільність.

Одним із підходів, важливих у процесі пошуку методологічних засад організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, визначаємо *контекстний*, що виокремлений у новітніх наукових студіях. Оскільки наприкінці ХХ ст. лексема “контекст” вийшла за межі традиційного лінгвістичного застосування, розширивши свою семантику, почала виступати як загальнонаукова, зокрема й психолого-педагогічна категорія. У психолого-педагогічних студіях знаходимо тлумачення різних видів контекстів: культурологічний, соціальний, міжособистісний, діалогічний, контексти освіти дорослих, професійної освіти тощо. Цікаве розуміння ролі контексту представлено в монографії американської дослідниці Е. Джонсон “Контекстне навчання й учіння” [648]. Контекст у цій педагогічній теорії розглядається як взаємозв’язок усього з усім на світі. Нас особливо зацікавила думка, що за контекстного підходу мислення студентів звернене до досвіду. Коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів смислу. Контекстне навчання й учіння залучає студентів до значущої для них діяльності, сприяє зв’язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя [Там само, с. 31].

Становлення цього підходу А.Вербицький пов’язує із виникненням ділових ігор та інших зорієнтованих на практику форм і методів активного навчання у ВНЗ, розглядає як “навчання, накладене на тло професійної діяльності, вбачає в ньому перспективний напрям досліджень і розробок у вищій школі [107, с. 20-21]. Це спонукає до “занурення” самостійної роботи в професійний контекст. Погоджуємося з думкою О. Ковтун: “Відповідь на те, як перейти зі світу навчальної діяльності в реальний світ професійної діяльності, дає теорія контекстного навчання – необхідно створити педагогічні умови для динамічного руху діяльності студентів від навчальної до професійної, трансформування першої у другу” [242, с. 100].

Відповідно до теорії контекстного навчання, мета студента полягає в оволодінні цілісною професійною діяльністю фахівця. Для цього потрібно чітко усвідомлювати різницю в навчальній і професійній діяльності. Мотивом першої є пізнання нового, оволодіння професією, а другої – реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості в професійному середовищі. Звісно ж, ці види діяльності мають різні цілі, а відтак і різні типи й результати діяльності. Перед викладачами вищої школи стоїть важливе завдання: забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавальної) до іншого (професійної) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Ще одним джерелом розвитку теорії і технології контекстного навчання є форми і методи “активного навчання”. На думку А. Вербицького, форми і методи “активного навчання” (проблемна лекція, аналіз конкретних виробничих ситуацій, ділові ігри тощо), які інтенсивно розвивалися з середини 70-х рр. ХХ ст., є результатом емпіричного досвіду викладачів [107]. Життя переконало в тому, що з плином часу теорія активного навчання стала одним зі складників традиційної системи. Для нашого дослідження цінним виявилось те, що продуктивні технології активного навчання були переосмислені в межах теорії контекстного навчання.

Наступним потужним джерелом контекстного навчання є “контекст” – смислоутворювальна категорія цієї теорії. А. Вербицький пов’язує контекст із поняттям “ситуація”, що тлумачить як “систему зовнішніх відносно суб’єкта умов, які спонукають і опосередковують його активність” [107, с. 364]. Відтак ситуація охоплює і зовнішні умови, і сам суб’єкт, і тих людей, які з ним контактують.

Лінгвопсихологи відводять контексту основну роль у процесі оброблення інформації, оскільки завдяки йому людина знає, чого їй чекати і як осмислювати продукт сприймання. Перед тим, як розпочинати дію, людина намагається зібрати якомога більше контекстної інформації. Чим більше відомо про сучасне, тим легше передбачити майбутнє. Психологи називають таке

випереджувальне відображення антиципацією, або прогнозуванням. Антиципації створюються під впливом контекстів. Якщо в людини немає взірців поведінки, зафіксованих у певних контекстах, то її організм реагує імпульсивно. Прогнозування базується саме на передбаченні предмета пошуку хоча б на крок уперед. Відповідно, контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести його у стан проблемної чи творчої ситуації [107]. А.Вербицький зауважував, що розуміння свідомості й психіки людей вимагає їх включення в “реальний контекст життя і діяльності людей” [107]. На думку О.Ковтун, це положення має значення і для професійного навчання, оскільки контексти життя і майбутньої професійної діяльності наповнюють навчання особистісним смислом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. У контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини, і зміст стосунків, у які вступають люди у виконанні цієї діяльності, тобто соціальний зміст. Іншими словами, задаються предметно-професійний і соціокультурний контексти реальної діяльності людини [242].

За умови впровадження контекстного підходу зміст навчання, зокрема самостійної діяльності студентів, має визначатися з урахуванням його проєкції на майбутню професійну діяльність студентів. Викладання філологічних дисциплін відбувається в контексті професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Це зумовлює відтворення в навчальній діяльності професійного й соціального контекстів. Наприклад: *підготуйтеся до круглого столу з теми “Сучасні технології мовної освіти”*. Студенти готуються до обговорення таких питань:

- Вимоги до сучасного уроку української мови в початкових класах.
- Шляхи оптимізації навчання мови в початкових класах.
- Особистісно-зорієнтована технологія.
- Проблемність у навчанні мови.

Методика проведення круглого столу передбачала підготовку студентами виступів за одним із питань плану (за вибором студента) і подальше

обговорення методичної доцільності застосування відповідної технології в практиці навчання української мови в початкових класах. Подібні завдання дають змогу студентам формувати професійно значущі вміння й навички самостійної роботи в навчальній, професійній діяльності, а також здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення.

Слушною вважаємо думку С. Карамана, що чільне місце в моделювальному (контекстному) підході відводиться текстам, які необхідно добирати не довільно, а у вигляді системи тем: Всесвіт – людство – народ – я; минуле – сучасне – майбутнє; мій університет сьогодні – яким я його бачу в майбутньому; розвиток методики від давнини до сьогодення: проблеми, пошуки, перспективи; національне – загальнолюдське; краса в природі та людині, у мистецтві та мові; духовна спадщина рідного народу і людства; найвидатніші постаті в історії, освіті, мистецтві [227, с. 131]. Нам видається цікавою й перспективною ідея самостійного добору студентами текстів певної тематики (дидактичного матеріалу для уроків української мови в початкових класах). Виправданим вважаємо залучення студентів – майбутніх учителів початкових класів до лінгводидактичного аналізу тексту, який А. Нікітіна визначає як особливий різновид аналізу тексту, технологію педагогічного дискурсу. Проблему методики лінгводидактичного аналізу тексту дослідниця розглядає насамперед у широкому контексті проблем лінгвістичного аналізу загалом та методики навчання української мови на текстовій основі – текстоцентризму, у виробленні мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів і студентів. [385]. Формування умінь і навичок здійснювати аналіз тексту з погляду його дидактичних функцій, визначати навчально-виховну роль мовних одиниць тексту є, на нашу думку, підґрунтям формування лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Контекстний підхід на заняттях української мови передбачає створення умов для формування в студентів мовленнєвих умінь, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності. Як показують спостереження, важливе

місце в роботі викладачів має посідати, крім усього іншого, створення відповідних комунікативних ситуацій, зокрема через використання дидактичних ігор. Таким чином, рольова перспектива орієнтує майбутнього вчителя на свободу вибору професійних дій у її досягненні, закріпленні педагогічного досвіду й професійної поведінки.

Перспективним для нашого дослідження є твердження про те, що контекстне навчання професійно зорієнтоване. Усі знання при цьому подаються та вивчаються лише в контексті з майбутньою професійною діяльністю. Загальною основою різних методик стає професійний контекст. Контекстний підхід ураховує логіку навчальних дисциплін, особливості майбутньої професійної діяльності, оскільки дозволяє розширити межі навчальної дисципліни, яку студенти опановують як предмет навчальної діяльності, що поступово інтегрується в професійний контекст.

Дослідницький підхід є складним лінгводидактичним інтеграційним явищем, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання української мови, спрямованих на формування в студентів дослідницької компетентності, підвищення рівня їхньої пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей тощо.

К. Ягодівський визначає такі основні поняття дослідницького підходу – дослідницький стимул, дослідницький метод і структуру знання [628]. С. Омельчук, крім зазначених К. Ягодівським понять, відносить також пізнавальну активність, пізнавальну самостійність та дослідницьку поведінку учнів [395, с. 62-63]. Дослідницьким підходом С. Омельчук називає складне лінгводидактичне інтеграційне явище, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання української мови, спрямованих на формування в учня мовної дослідницької компетентності, підвищення рівня його пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей тощо [395, с. 93].

Сутність дослідницького підходу до організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів вбачаємо в поєднанні його

змістового і процесуального компонентів. Змістовий компонент репрезентує взаємозв'язок і взаємозумовленість змісту навчального матеріалу з мовознавчих дисциплін і методики навчання української мови в початковій школі, а також технологій навчання цих дисциплін, які застосовують у педагогічному навчальному просторі і які складаються з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи, що забезпечують оптимальну реалізацію процесуального компонента дослідницького підходу до навчання – творчої дослідницько-пошукової діяльності студентів, основна мета якої – формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Науково-дослідницька діяльність студентів у вищих навчальних закладах України здійснюється поетапно від курсу до курсу з поступовим зростанням обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок під час виконання ними наукової роботи. Це забезпечує вирішення таких завдань, як формування наукового світогляду та оволодіння методами наукового дослідження; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток нахилів до пошукової дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань у сучасній школі; прищеплення студентам умінь та навичок самостійної науково-дослідницької діяльності.

Учитель початкових класів повинен уміти працювати з різноманітними науковими, довідково-енциклопедичними джерелами, володіти методикою лінгвістичного аналізу тексту, майстерно, з урахуванням передового педагогічного досвіду, конструювати і впроваджувати складники педагогічного дослідження в навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Саме на це й має бути спрямована самостійна робота студентів. Ефективними вважаємо такі завдання для самостійної роботи, як-от: вивчивши досвід відомих учителів початкових класів, підготувати буклет “Майстри-педагоги”; укладіть короткий словник методичних термінів, напишіть анотацію на статтю, науковий відгук, дослідницький проект, відредагуйте фаховий текст, вибудуйте оптимальні комунікативні стратегії наукової дискусії. Дослідницький підхід до

організації самостійної роботи студентів є явищем поліфункційним. Його основними функціями є: активізація пізнавальної активності студентів; розвиток їхньої дослідницької компетентності, активної пошукової позиції; формування в студентів умінь здійснювати ефективний самостійний пошук нових пізнавальних орієнтирів.

Сутність дослідницького підходу до організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів полягає, по-перше, у раціональному використанні продуктивних методів на всіх етапах навчання та організації систематичної дослідницької діяльності студентів на основі відповідних прийомів дослідницького та пошукового характеру. У цьому випадку викладач ставить проблему, а студент самостійно шукає шляхи її вирішення.

Отже, у час інформаційних та нанотехнологій знання фахівців “старіють” так само швидко, як і старіє сама техніка, тому знання, як слушно зазначає В. Андрущенко, повинні модернізуватися і поновлюватися, причому такими темпами, які дещо випереджають розвиток техніки. Сьогодні студенти, а завтра – творці унікальних пристроїв. Це, на думку дослідника, вимагає раціональної, спрямованої на розвиток творчих здібностей, підготовки, яка базується на особистісно зорієнтованій діалогічній за своєю сутністю педагогіці [6].

Проаналізовані сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що перебувають у взаємозв'язках на рівні системних впливів, уможливають упровадження інноваційного змісту та ефективних видів і типів самостійної роботи, адекватних змісту; забезпечення траєкторії професійного саморозвитку та самореалізації студентів.

РОЗДІЛ III. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін

Запити і потреби сучасного динамічного суспільства у висококваліфікованих фахівцях освітньої галузі зумовлюють необхідність докорінних змін у системі вищої освіти, підготовці вчителів початкових класів зокрема. Тому назріла необхідність оптимізації змісту навчальних планів і освітніх програм з дисциплін мовознавчого та лінгводидактичного спрямування, які вивчають майбутні вчителі початкових класів, викликана насамперед запровадженням у систему української освіти багаторівневої підготовки фахівців різних галузей і напрямів. Упродовж останнього десятиліття до змісту навчальних планів, а відтак і освітніх програм, внесено суттєві зміни з урахуванням соціального замовлення та європейських стандартів вищої освіти: уведено нові дисципліни, розширено кількість і змістовий діапазон спецкурсів, спецсемінарів мовознавчого та лінгводидактичного спрямування, вибудуваних на інтегративній основі, здійснено кореляцію розподілу годин, відведених для аудиторних занять та самостійної й індивідуальної роботи студентів, різних видів практик. Проте майбутні вчителі початкових класів під час підготовки до практичних та семінарських занять, модульного контролю у вишах натрапляють на труднощі, пов'язані з відсутністю належного навчально-методичного супроводу (освітні та робочі програми, підручники, навчальні традиційні та електронні посібники нового покоління, рекомендації для самостійної та дослідницької роботи тощо). У лінгводидактиці вищої школи відсутні спеціальні дослідження з проблем змісту, структури, методики організації самостійної роботи й системи формування доміантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Не розроблено принципово нових за своїм змістом

і спрямуванням програм для майбутніх учителів початкових класів з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, які враховували б дидактико-розвивальний потенціал самостійної роботи студентів.

Потребують студіювання й такі проблеми, як обґрунтування змісту, структурних компонентів, видів, типів самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів, донині не були з'ясовані лінгводидактичні умови, підходи до ефективної організації самостійної роботи та оптимального поєднання форм, методів, видів і прийомів самостійної роботи студентів, не розроблені спеціальні вправи і завдання, які враховували б етапи самостійного засвоєння теоретичного матеріалу, спрямовували б на поглиблення теоретичних знань, формування мовного світогляду, удосконалення усного й писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів. Відсутність належного навчально-методичного супроводу з дисциплін мовознавчого та лінгводидактичного циклів, у якому було б чітко виписано організаційні засади самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів з урахуванням своєрідності й професійної спрямованості кожної з тем, теж негативно позначається на якості навчання майбутніх фахівців.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів спроектовано відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти, освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП). У сучасних вищих педагогічних навчальних закладах розроблено варіативні компоненти ОКХ й ОПП: навчальний план, робочі навчальні програми. Основними нормативними документами, що визначають організацію навчального процесу для майбутніх учителів початкових класів, є навчальні плани, які розробляються на основі освітньо-професійної програми, відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів. Навчальні плани визначають перелік та обсяг нормативних і вибіркових дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять, графік навчального процесу, форми й засоби проведення поточного та підсумкового контролю.

За час навчання студенти спеціальності “Початкова освіта” вивчають такі дисципліни мовознавчого та лінгводидактичного змісту: “Сучасна українська літературна мова”, “Сучасна українська літературна мова з практикумом”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Культура мовлення і виразне читання”, “Основи культури і техніки мовлення”, “Методика викладання української мови в початковій школі”.

Задля визначення змісту самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” ми провели експертизу освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм вищих навчальних закладів України, зокрема Херсонського державного університету, Миколаївського державного педагогічного університету імені В. О. Сухомлинського, Бердянського державного педагогічного університету, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Для визначення особливостей організації самостійної роботи проаналізовано зміст програм мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін (“Сучасна українська літературна мова”, “Сучасна українська літературна з практикумом”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Методика навчання української мови в початковій школі”), передбачених навчальними планами. Логіка теоретико-експериментального дослідження передбачала з’ясування місця та обсягу самостійної роботи з кожної дисципліни.

Загалом у більшості вишів України задля оптимізації змісту навчальних планів застосовується уніфікований підхід до розподілу одного кредиту (30 академічних годин) між видами навчальної діяльності під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни, з них пересічно не менше 30% відведено на самостійну роботу на денній формі навчання і 60-70% – на заочній. Зазначимо, що кількість годин у межах одного кредиту протягом останнього десятиріччя варіювалася від 54 до 36, а згодом і до 30.

У поданій нижче схемі репрезентовано орієнтовний розподіл годин для різних видів занять з виокремленням обсягів самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на денній формі навчання (кредит – 30 годин). Див. рис. 3.1.

Розподіл кредиту ECTS між видами навчальної діяльності

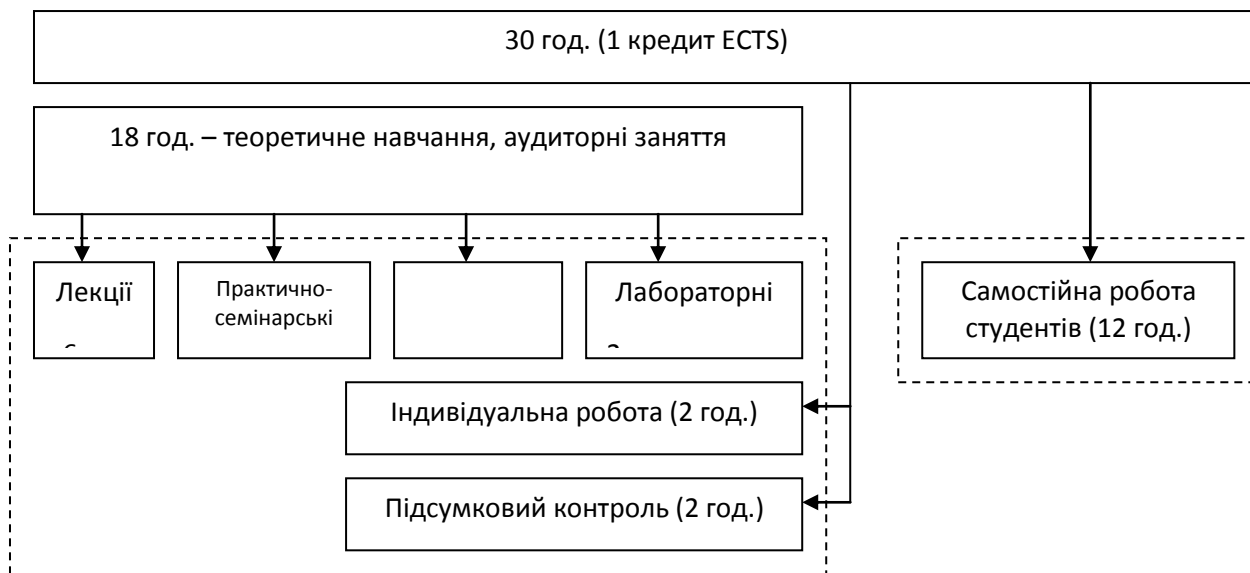


Рис. 3.1. Схема розподілу кредиту ECTS між видами навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів

Зазначимо, що години для самостійної роботи в межах кожного кредиту не є навчальним навантаженням науково-педагогічного (педагогічного) персоналу. Під час розроблення графіка навчального процесу паралельно з виокремленням лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять зазначається кількість годин, форми й види контролю самостійної роботи студента, складається індивідуальний план занять, визначаються години для підсумкового контролю. Крім традиційних розділів (тематика лекцій, практичних занять, список основної і додаткової літератури, питання для самоконтролю тощо), робочі навчальні програми містять навчально-методичну карту відповідної дисципліни й тематику індивідуальних науково-дослідних завдань, самостійної роботи студента.

Навчально-методична карта вивчення курсу призначена для студента і відображає розподіл дисципліни на змістові модулі, обсяги вивчення кожного модуля, форми контролю за кожним модулем та кількість балів, які майбутній

учитель початкових класів може набрати, опанувавши відповідний модуль, за умови виконання визначених викладачем завдань для аудиторної та самостійної роботи, відповідну форму контролю з навчальної дисципліни загалом і кожного виду самостійної роботи зокрема. Проте чинні навчальні програми з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін здебільшого не враховують міждисциплінарну інтеграцію, особливості індивідуальної освітньої траєкторії студента, змістове наповнення завдань для самостійної роботи.

Нині в умовах автономізації кожен вищий навчальний заклад самостійно формує зміст професійної підготовки, а відтак і визначає розподіл годин та кредитів, обсяг самостійної роботи студентів, її види, типи та форми контролю. Тому, як з'ясовано, у проаналізованих навчальних планах для майбутніх учителів початкових класів перелік дисциплін, кількість годин, відведених на аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу, мають різні показники.

Вивчення змістового складника навчальних планів і програм з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін для майбутніх учителів початкових класів в аспекті самостійної роботи засвідчує, що впродовж двох останніх десятиріч проблема організації самостійної роботи студентів неодноразово поставала в українських вишах як об'єктивна потреба, викликана необхідністю залучити суб'єктів навчання до активного процесу засвоєння знань. Викладачі, складаючи плани практичних, семінарських занять з відповідних дисциплін, на власний розсуд виносили перелік питань для самостійного опрацювання студентами. Спостереження й бесіди з викладачами вишів показали, що почасти ці питання залишалися поза увагою під час проведення аудиторних занять, не було розроблено належного мотиваційного ресурсу, системи контролю, критеріїв оцінювання самостійно здобутих знань. Кількість годин, що варіювалася в різні періоди, не впливала на результативність формально спланованої самостійної роботи студентів. У нормативних документах Міністерства освіти і науки України постійно простежувався імператив у наданні ваги самостійній роботі як одному з провідних складників освітнього процесу у вищій школі, щоправда, через

відсутність належно розробленого методичного забезпечення та інструментарію це завдання на практиці не було реалізовано повною мірою.

Інтерпретуючи ідею сучасних психологів (І. Бех, С. Максименко, В. Семиченко та ін.), дидактів (В. Бондар, Л. Бондар, О. Малихін, С. Сисоєва та ін.) лінгводидактів (З. Бакум, М. Вашуленко, І. Дроздова, К. Климова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) про перенесення акцентів в освітньому процесі з викладання на активну самоосвітню діяльність суб'єктів навчання, за вихідну позицію обираємо розуміння освіти як процесу створення сприятливих умов для самокерованого навчання, а також переоцінка ролей викладача та студента, перший із яких у сучасних соціальних умовах покликаний сприяти самореалізації, саморегуляції, самовдосконаленню майбутніх фахівців, а другий – активним учасником освітнього процесу, що прагне до саморозвитку.

Навчально-методичне забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів здійснюється шляхом розроблення: змісту навчально-методичних комплексів (програм, підручників, посібників, у тому числі електронних, методичних рекомендацій, планів практичних занять, завдань для самостійної роботи тощо).

Аналіз чинних навчальних програм для факультетів підготовки вчителів початкових класів дозволяє стверджувати, що саме в психолого-педагогічній підготовці фахівців закладено основи й резерви, які мають бути використані задля формування домінантних складників професійної компетентності. Навчальна програма як основна форма фіксації змісту навчального курсу визначає характер і зміст освіти на рівні дисципліни і є однією з провідних форм безпосередньої реалізації дидактичних цілей в освітньому процесі. Навчальні програми – це передусім нормативні документи, що визначають мету й завдання кожної дисципліни, її зміст, основні види й результати навчальної діяльності, самостійної роботи, форми контролю та критерії оцінювання результатів навчання.

Зміст програми з дисциплін “Сучасна українська літературна мова”, “Сучасна українська мова з практикумом”, “Українська мова за професійним

спрямуванням”, “Методика викладання української мови в початковій школі” упродовж останнього двадцятиріччя активно розроблявся й удосконалювався українськими мовознавцями та лінгводидактами (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Загнітко, М. Захарійчук, М. Зубков, С. Караман, К. Климова, Г. Козачук, Л. Кравець, О. Кучерук, О. Леута, О. Любашенко, Л. Мацько, В. Науменко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, М. Плющ, Т. Симоненко, С. Шевчук, Н. Шкурятяна та ін.). Більшість програм мали багато спільного, оскільки вони визначали мету, завдання курсів, основні поняття, окреслювали вміння та навички (компетентності), яких мають набути студенти в процесі вивчення дисциплін; зорієнтовували на підвищення рівня загальномовної підготовки (грунтовне оволодіння теорією мови, розуміння кожного з рівнів мовної системи, визначення функцій мовних одиниць, їх відношень, членування мовного потоку, трансформації мовних одиниць в складні синтаксичні конструкції та згортання складної синтаксичної конструкції в реальне слово), мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів. Проте кожна з програм мала й самобутній зміст та конкретні завдання. Для аналізу ми обрали програми тих авторських колективів, за якими працюють викладачі, що забезпечують фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів.

Так, програма з курсу “Сучасна українська літературна мова” (автори М. Плющ, Л. Мацько, Г. Козачук, Л. Кравець, О. Леута) спрямовувала студентів на опанування теорії мови й будувалася за лінійним принципом: від фонетики до синтаксису.

Програма курсу “Сучасна українська мова з практикумом” (автори В. Науменко, М. Захарійчук) орієнтована на формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної, самоосвітньої компетентностей майбутніх учителів початкових класів на основі свідомого опанування мовної і мовленнєвої теорії; розвиток правописної грамотності студентів; збагачення їхнього словникового запасу.

Метою програми курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, підготовленої С. Шевчук, І. Клименко, визначено практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови для забезпечення професійного спілкування на належному мовному рівні [465, с. 4].

Прикметною ознакою програми з курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” (укладач Т. Фефілова) є її практична спрямованість. Програма містить методичні рекомендації щодо підвищення правописної грамотності студентів; збагачення активного словникового запасу професійною лексикою; розвитку й піднесення культури усного й писемного мовлення; засвоєння мовної специфіки офіційно-ділового стилю; розв’язання складних проблем перекладу тощо. Аналізована програма відкриває широкі можливості для творчої праці викладача, забезпечення індивідуального підходу до студентів у доборі теоретичного й практичного матеріалу, форм і методів його викладу, організації самостійної роботи студентів [583].

Програма з “Методики викладання української мови в початковій школі” (укладач М. Вашуленко) містить опис предмета навчальної дисципліни; тематичний план навчальної дисципліни; власне програму; систему поточного та підсумкового контролю; контроль за самостійною роботою та індивідуальною роботою студентів; список рекомендованої літератури до всього курсу [466].

Оскільки в аналізованих програмах належним чином не розроблено чітких змістових та методичних орієнтирів до планування та організації й контролю самостійної роботи студентів, ми розробили до кожної із зазначених дисциплін експериментальні програми, побудовані за лінійним та спіралевидним принципами, з виокремленням блоку самостійної роботи.

Логіка наукового пошуку зумовила аналіз чинних підручників і посібників для студентів-майбутніх учителів початкових класів в аспекті обраної проблеми. Підручник “Сучасна українська літературна мова” (за редакцією М. Плющ) призначений для професійної підготовки вчителя

української мови і літератури та іноземних мов, учителя початкової школи та вихователя дошкільних закладів, учителя допоміжної школи та будь-якого спеціаліста-гуманітарія. Видання репрезентує основні відомості про фонетичну систему, лексичний склад і граматичну будову сучасної української літературної мови, допомагає студентам опанувати її літературні норми. Розділи підручника викладено з урахуванням здобутків лінгвістики, багаторічного досвіду авторів. Теоретичні питання викладено з урахуванням принципів науковості, системності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості тощо, що створює умови для забезпечення успішного засвоєння студентами теоретичного матеріалу [554].

Майбутні вчителі початкових класів послуговуються також навчально-довідковим виданням з сучасної української мови авторського колективу (О. Пономарів, Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко), що висвітлює основні поняття про українську мову як систему елементів різних мовних рівнів, а також найпоширеніші мовні та правописні явища. Виклад змісту теоретичного матеріалу в довіднику побудовано на поєднанні енциклопедичного принципу алфавітного розміщення статей з окремим поданням відомостей із основних розділів українського мовознавства – графіки, орфографії, фонетики, орфоєпії, морфології, лексики, фразеології, морфеміки, словотвору та синтаксису, що ілюструються прикладами й охоплюють лінгвістичні терміни, які тлумачать мовні одиниці [556].

У навчальному посібнику *"Сучасна українська літературна мова"* (автори Н. Шкурятяна і С. Шевчук) вміщено теоретичний матеріал з основних розділів курсу, а також вправи, у яких використано речення та уривки з художніх текстів класиків української літератури, сучасних письменників, публіцистів, зразки усної народної творчості, спрямовані на вироблення у студентів навичок і вміння спостерігати, аналізувати і класифікувати мовні явища, користуватися лексичним багатством мови, на оволодіння орфоєпічними, правописними, пунктуаційними нормами. Після кожного

розділу вміщено запитання і завдання для самоконтролю, які сприяють закріпленню вивченого [616]. Отже, в аналізованому посібнику закладено підвалини для організації самостійної роботи студентів.

Навчальний посібник *"Форсований курс української мови"* А. Яреценка [632] є одночасно робочим зошитом, що створює можливості для самостійного опанування значної кількості правил українського правопису, концентрує увагу на аспектах, які викликають найбільші утруднення. Щоправда, тренувальні вправи посібника мають одноманітний характер, уміщена система тренувальних вправ не передбачає поступового ускладнення матеріалу, відсутні творчі і проблемні завдання для самостійної роботи студентів.

Особливий інтерес у майбутніх учителів початкових класів викликає посібник *"Українська морфологія та орфографія"* (В. Христенко, А. Висоцький, Т. Ткаченко, 2001), у якому пріоритет віддано писемному мовленню, зокрема подано орфографічні правила написання іменника, прикметника, числівника, прислівника, прийменника, сполучника та частки, зосереджено увагу на складних випадках правопису. У ньому вміщено тематично-підсумкові та узагальнювально-підсумкові контрольні роботи з елементами тестування, творчого підходу до вирішення проблем, з екскурсами у сферу стилістичної правки, редагування та перекладу. Розділи, теми та практичні завдання посібника побудовано відповідно до програми нормативного курсу вишу [596].

У третьому виданні підручника *"Сучасна українська літературна мова"* за редакцією А. Грищенка, доповненому відповідно до чинної програми курсу "Сучасна українська літературна мова" для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", висвітлено основні закономірності функціонування мовних одиниць різних рівнів української мови. Підручник вирізняє наявність історичних коментарів, академізм і повнота у викладі мовної теорії. Основні питання фонетики та граматики викладено ґрунтовно з дотриманням принципів науковості, системності, історизму. З-поміж значної кількості альтернативних підручників студенти, як засвідчили результати анкетування, віддають перевагу [555].

Підручник *“Українська мова”* І. Ющука містить важливі для майбутніх учителів початкових класів відомості про походження, розвиток і структуру сучасної української мови як цілісної функційної системи, що дозволяють сформулювати лінгвістичний світогляд. Після кожного параграфу автор подає рубрику *“Поміркуйте”*, що сприяє узагальненню і систематизації знань студентів, стимулює їх до самостійного здобуття знань, система вправ з ключем дає змогу здійснити оперативну самоперевірку засвоєного матеріалу [626].

Для організації самостійної роботи майбутні вчителі початкових класів використовують навчальний посібник *“Практикум з української мови: Модульний курс”* (С. Шевчук, Т. Лобода), який репрезентує програмовий матеріал за окремими блоками: теоретичним, практичним, блоком індивідуальних завдань, запитань для самоконтролю. У посібнику виокремлено навчальний матеріал для самостійного опрацювання, уміщено дидактичний матеріал для організації та здійснення різних видів і форм контролю знань студентів: поточного, модульного та підсумкового (тести та контрольні диктанти). Після вивчення теоретичного матеріалу студентам запропоновано різні форми поточного контролю, опис яких подано у розділах *“Параметри оцінювання роботи студентів”*, *“Рейтинговий табель успішності студента”*, *“Щоденник контролю аудиторної роботи”*. Окремо в посібнику подано теоретичний матеріал для самостійного опрацювання, а також контрольні диктанти. Наприкінці посібника вміщено матеріал для підсумкового контролю у вигляді тестів, що є засобом перевірки сформованих у студентів умінь і навичок [612].

У 2011 р. вийшов з друку навчальний посібник *“Сучасна українська літературна мова”* за редакцією С. Карамана для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів [559]. Авторським колективом ґрунтовно представлено такі розділи мовознавства, як *“Фонетика і фонологія”*; *“Орфоепія”*; *“Графіка й орфографія”*; *“Лексикологія і фразеологія”*; *“Лексикографія”*; *“Морфеміка”*; *“Словотвір”*; *“Морфологія”*; *“Синтаксис й пунктуація”*, які викладено описово й у вигляді узагальнювальних таблиць і

схем. Наприкінці кожного розділу є блок запитань та завдань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання для тематичного контролю, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії, інтеграцію міжрівневих зв'язків.

Як альтернативне навчальне джерело у вищій педагогічній школі використовується посібник *“Українська мова і культура мовлення”* О. Пазяк та Г. Кисіль, у якому викладено основні питання, пов'язані з культурою мовлення, особливу увагу звернено на труднощі в усному та писемному мовленні. Крім відомостей з орфоєпії, орфографії, граматики та пунктуації, подаються пояснення до складних стилістичних явищ української мови, з якими стикаються майбутні фахівці освітньої галузі. У посібнику охоплено усі розділи курсу сучасної української літературної мови: фонетику та орфоєпію, графіку й орфографію, лексику й фразеологію, словотвір і граматику; кожна тема супроводжується вправами тренувального і творчого характеру. Для повторення і закріплення знань наприкінці кожного розділу подаються контрольні запитання, у яких зосереджено увагу на основних правилах. Особливу увагу в посібнику акцентовано на мовні закони, правила культури мовлення у практичному вжитку, ілюстрування функцій мовних одиниць на текстовій основі. Систему тренувальних вправ побудовано із наростанням складності: спочатку вправи репродуктивного характеру, потім складніші, творчі та проблемно-пошукові, які потребують ретельної самоперевірки чи відповідного контролю викладача [413].

У навчальному виданні *“Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація: Збірник тестових завдань”* (В. Поставний, О. Поставна) вміщено тестові завдання, що найтісніше пов'язані з правописними явищами й стосуються правил української орфографії та пунктуації. Варіанти тестових завдань мають приблизно однакову структуру: всього 25 варіантів, кожен з них містить 8 тестових завдань. Під час роботи з посібником студент на власний розсуд опрацьовує пропонований лінгвістичний матеріал, виконує завдання і варіанти в будь-якій послідовності; обов'язковим елементом

самостійної роботи є перевірка за нормативними джерелами всіх сумнівних випадків написання [458].

К. Климова спеціально для майбутніх учителів початкових класів підготувала посібник “Основи культури і техніки мовлення”, метою якого є систематизація знань студентів про комунікативні якості мовлення, розширення відомостей майбутніх учителів про роль і місце культури мовлення в житті людей та про завдання освітніх закладів у процесі гуманітаризації суспільства, формування творчої риторичної особистості кожного студента як майбутнього педагога. Професійну спрямованість посібника забезпечує принцип наступності й перспективності навчання. Він спирається на знання студентів, отримані у школі, а також на інші дисципліни, передбачені вишівським навчальним планом, зокрема “Сучасна українська літературна мова”, “Риторика” (зазначимо, що цей курс для майбутніх учителів початкових класів викладається не в усіх вишах). Посібник спроектований на формування в майбутніх педагогів знання про зв’язок мовлення і мислення з опорою на матеріал психології і педагогіки. Такі міжпредметні зв’язки повинні виробити у майбутніх учителів професійні педагогічні якості і вміння використовувати мовні засоби в роботі з учнями початкових класів, урахувати психологічний аспект проблеми формування культури їхнього мовлення. Крім того, посібник покликаний опанувати теоретичні відомості про технічні показники мовлення носіїв і їхнє місце у виразності мовлення, поглибити уявлення про значення ораторського мистецтва для формування риторичної особистості майбутнього вчителя [233].

Викладачі в процесі вивчення культури української мови використовують посібник Н. Бабич, що складається з теоретичної й практичної частин, у якому запропоновано матеріали для самостійної роботи студентів, проте вони не враховують особливостей реалізації міжпредметних зв’язків [26].

З огляду на те, що метою мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів є не лише знання мовних понять і явищ, а практичне оволодіння ними, викладачі в навчальному процесі переважно використовують посібники, що мають прикладний характер, орієнтовані на формування

практичних умінь і навичок студентів. Одним із таких посібників є видання, підготовлене Л. Бондарчук “Культура ділового мовлення”, присвячене важливим питанням культури української мови та її різновиду – офіційно-діловому стилю – на сучасному етапі розвитку українського суспільства, творення держави [83]. У розділі “Культура слова та документа” авторка репрезентувала мовні явища, що викликають труднощі у студентів, зокрема, особливості вживання прийменникових конструкцій, відмінювання прізвищ і географічних назв, числівників тощо. Посібник містить професійно значущу інформацію для самостійного опанування студентами. Інформативним є розділ “Культура усного ділового мовлення”, у якому подано відомості про своєрідність усного ділового мовлення, мовний етикет ділової людини, спілкування по телефону тощо. Пропонований у посібнику матеріал заслуговує на увагу, але не відображає особливостей навчання майбутніх учителів початкових класів, до того ж у ньому бракує спеціальних завдань для самостійної роботи студентів.

У навчальному посібнику “Стилістика сучасної української мови” О. Пономарів дає поради щодо стилістично доречного вибору мовних одиниць та морфологічних варіантів, синтаксичних конструкцій для найкращого висловлення думки в різних стилях української літературної мови”. Рекомендації автора ґрунтуються на мовному досвіді українського народу, відбитому в творах класичного та сучасного письменства. Висвітлюючи питання мовної культури, автор аналізує найважливіші норми української вимови, правила сучасного слововживання, пов’язані зі змістовою й стилістичною точністю слова, з’ясовує походження окремих фразеологізмів, власних назв тощо. Звертає увагу на труднощі вживання тієї чи іншої граматичної форми, на складні випадки українського правопису та на зміни, що відбулися в ньому [456].

Значну роль у процесі нормотворення має книжка К. Городенської “Українське слово у вимірах сьогодення” (К., 2014), у якій зібрано чіткі, обґрунтовані рекомендації з найскладніших, найсуперечливіших уживань та

проблемного правопису слів і словосполучень у сучасній українській літературній мові. Найновіші рекомендації ґрунтуються на нормах сучасної української літературної мови та виважених теоретичних засадах академічної мовознавчої науки. Вони охопили широке коло складних питань українського слово- і терміновживання, словотворення, правопису, відмінювання загальних і власних назв, граматичної кваліфікації одиниць, пунктуації, передавання слів іншомовного походження, насамперед опанування новітніх запозичень та наголошення слів. Книжка пропонує новий матеріал, що є цінним додатком до інформації, поданої в чинних підручниках й може систематично використовуватися для самостійного опрацювання студентів [149].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що проблема навчання української мови (за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах упродовж останнього часу привертає увагу лінгвістів (А. Загнітко, Л. Кравець, Л. Мацько, С. Шевчук, Н. Шкуратяна та ін.), лінгводидактів (З. Бакум, Г. Бондаренко, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, Л. Лучкіна, О. Любашенко, Г. Онкович, Л. Романова, Н. Тоцька та ін.), які по-різному теоретично інтерпретують шляхи вдосконалення мовленнєвої підготовки студентів вищої школи.

Упродовж першого десятиліття незалежності України пошуки науковців сприяли розробленню теоретичних аспектів проблеми викладання курсу “Ділова українська мова” у вищій школі, проте напрацьовані раціональні ідеї й методичні рекомендації не повною мірою реалізовані в підручниках та посібниках нормативного курсу за відповідними галузями знань. Так, посібник М. Зубкова “Сучасне українське ділове мовлення” містить характеристику функційних стилів сучасної української мови, автор подає класифікацію, вимоги до оформлення, типові зразки документів. Правила, запропоновані в розділі “Орфографія”, акцентують увагу на особливостях уживання частин мови в документах. З основами культури мовлення, видами спілкування знайомить розділ “Усне ділове мовлення”. Теоретичний і практичний матеріал, уміщений у посібниках М. Зубкова, спрямований на попередження

мовленнєвих недоліків у діловому спілкуванні студентів, проте, на нашу думку, не враховує особливостей формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів, оскільки не містить завдань, спрямованих на самостійне опрацювання такими професійно важливими для вчителя темами, як “Мовленнєве спілкування”, “Педагогічні жанри”, “Невербальні засоби спілкування” тощо [209].

А. Загнітко та І. Данилюк у навчальному посібнику “Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування” запропонували членування всього обсягу навчального матеріалу за темами з послідовним урахуванням особливостей лексичної, орфографічної, морфологічної, синтаксичної системи української мови та специфіки сучасного справочинства. Доречними, на нашу думку, є розроблені авторами завдання для самостійної роботи студентів, як-от: переклад тексту, правописний практикум, редагування, оформлення ділових паперів і завдання творчого характеру, що дозволяє перевірити не лише грамотність бакалаврів, а й уміння викладати власні думки. Позитивним, на нашу думку, є те, що після кожної теми автори пропонують виконати студентам різноманітні творчі роботи, що подаються з урахуванням краєзнавчого компонента, наприклад: “Культура мого рідного краю”, “Видатні люди нашого рідного краю”, “Історія рідного міста” тощо. Однак, гадаємо, варто було б урізноманітнити завдання текстами різних стилів (у посібнику подано зразки тільки наукового стилю), у контрольній роботі зосередити увагу не лише на складних випадках уживання числівників і дієслівних форм, але й на вживанні в діловому мовленні інших частин мови, зокрема складних іменників, прикметників, прислівників. Актуальною для майбутніх учителів є теми “Написання імен по батькові”, “Написання прізвищ” тощо, отже, їм варто було б приділити більше уваги [195].

Після того, як курс “Ділова українська мова” відповідно до Державного стандарту вищої освіти було перейменовано в курс “Українська мова за професійним спрямуванням”, зокрема після 2006 року, як показує аналіз наукових джерел, посилюється значний інтерес науковців до проблеми

формування професійно-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців з опорою на той чи той сучасний підходи (суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, комунікативний, диференційований, контекстний та ін.).

З-поміж навчальних посібників з фахової мови особливо вирізняється видання Л. Мацько, Л. Кравець “Культура української фахової мови”, у якому розглянуто загальні відомості з культури сучасної української мови, стилістичну диференціацію сучасної української мови, специфіку професійної, наукової і ділової мови, текстові норми наукового та офіційно-ділового стилів, правила оформлення наукової роботи і ділових паперів. Значну увагу приділено культурі публічного виступу, діалогу, етиці мовного і професійного спілкування, проте питанням самостійної роботи не приділено належної уваги [332].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликав посібник “Ділове спілкування та культура мовлення”, підготовлений М. Пентилюк, І. Маруничем, І. Гайдаєнко, у якому подано основні теоретичні відомості про культуру української мови, акцентовано увагу на поняттях “мова”, “мовлення”. Цікавою є структура посібника, що містить п'ять розділів – “Загальні поняття культури мовлення”, “Чистота мовлення”, “Культура ділового спілкування”, “Культура усного ділового мовлення”, “Культура писемного ділового мовлення”, які мають пріоритетне значення для формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів. Нам імпонує, що автори посібника, пояснюючи зміст ключових понять, пропонуючи концентрований виклад складних комунікативно значущих тем, виокремили самостійну роботу студентів, яку чітко спланували після опанування кожного параграфа. Студентам пропонується виконати різні завдання: репродуктивні, творчі, дослідницькі. Особливий інтерес викликають мовознавчі дослідження, що спонукають майбутніх учителів початкових класів до різних видів мовленнєвої діяльності, роботи з лексикографічними виданнями, довідково-інформаційною літературою [433].

Зміст посібника реалізує різні його функції: інформативну, навчальну, розвивальну, привчає студентів до самостійної роботи.

На особливу увагу заслуговує посібник Л. Ткаченко, О. Любашенко “Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання” [575], у якому зреалізовано текстово-комунікативний підхід до навчання української мови за профспрямуванням. Автори структурували фахові тексти й вибудували етапи роботи з ними таким чином, щоб студенти не лише засвоювали мову, а й розширювали українську мовну картину світу через формування дискурсивної, стратегічної й соціокультурної компетентностей. На особливу увагу заслуговують проблемні завдання, що стимулюють студентів збагачувати когнітивний досвід у різних комунікативних ситуаціях, насамперед професійних. Автори акцентують увагу на тому, що багатоаспектність роботи з текстом об’єктивно впливає зі складності текстового феномену. З огляду на те, що комплексні текстоцентричні навчальні стратегії достатньо апробовані в європейській університетській практиці, показали високу результативність, а отже, підтверджують доцільність упровадження в практику українських вишів.

На формування усного й писемного мовлення майбутніх фахівців зорієнтовано посібник “Українська мова (за професійним спрямуванням)” (за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь). Авторська система вправ і завдань сприяє активізації та поглибленню знань граматики, лексики, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, а також розвитку й удосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спілкування. Характеристика вимог щодо усного професійного мовлення передбачає виділення основних орфоепічних та акцентуальних правил, форм і жанрів усного ділового мовлення (публічний виступ, телефонна розмова, ділова бесіда тощо). Додатки до посібника, допомагають уникнути типових помилок у вживанні слів та побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення. Пропонований посібник містить виклад лише не теоретичних положень, у ньому наявна практична частина, що сприяє формуванню самоосвітніх умінь майбутніх учителів початкових класів. Практична частина містить вправи, спрямовані на

формування і вдосконалення мовних та мовленнєвих умінь і навичок бакалаврів: вправи на самостійне конструювання, вправи-переклади, вправи, спрямовані на вдосконалення культури мовлення, творчі вправи. Позитивним, на нашу думку, є те, що більшість вправ і завдань побудовано на текстовій основі, що дає змогу студентам під час самостійного виконання завдань не тільки поглиблювати й закріплювати теоретичні знання, а й збагачувати власне мовлення, удосконалювати вміння логічно та послідовно викладати думки, розвивати пам'ять, логічне мислення. Таким чином, уміщені до посібника завдання для самостійного виконання допомагають майбутнім учителям початкових класів стежити за власним і чужим мовленням, що може стати основою формування в них мовленнєвої, комунікативної та самоосвітньої компетентностей [573].

Практика переконує, що ефективне формування професійної та самоосвітньої компетентностей майбутніх учителів початкових класів неможливе без засвоєння теоретичних засад лінгводидактики, знань нормативних положень, інтерактивних технік навчання, вироблення в студентів умінь оперувати ними в процесі розв'язання професійних завдань.

У процесі засвоєння дисципліни “Методика викладання української мови в початкових класах” (автори С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко) висвітлено концептуальні засад мовної освіти в початковій школі; зроблено ґрунтовний методичний аналіз матеріалу, що вивчається: з'ясовано наступність й перспективність у його вивченні, співвідношення між теоретичним матеріалом і практичними вміннями, диференціювання матеріалу за ступенем складності його засвоєння; установлення міжпредметних зв'язків між українською мовою та іншими шкільними дисциплінами в початковій школі; оптимальне використання дидактичних можливостей методичного апарату підручника з української мови; планування навчального матеріалу, моделювання навчального процесу; розроблення плану-конспекту уроку; визначення його типу, змісту і структури, формулювання мети, визначення цілей і завдань уроку, добір дидактичного матеріалу, створення системи вправ, прогнозування пізнавальної діяльності учнів; застосування основних методів і

прийомів навчання мови, оптимальне використання засобів навчання, з урахування специфіки матеріалу, що вивчається учнями початкових класів, щоправда відсутні завдання для організації самостійної роботи студентів [341].

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає навчальний посібник за науковою редакцією М. Вашуленка [99], у якому висвітлено всі розділи, крім розділу “Методика читання”, передбачені програмою з методики викладання української мови в початкових класах для педагогічних навчальних закладів II – IV рівнів акредитації. Особливістю видання є те, що матеріали посібника зорієнтовані на Державний стандарт початкової загальної освіти з освітньої галузі “Мова і література” та нову програму з української мови для чотирирічної початкової школи. Автори висвітлюють цікавий матеріал, що відбиває сучасний стан вітчизняної лінгводидактики.

У кінці кожного розділу автори посібника вмістили низку запитань і завдань для самостійної роботи студентів. Так, після розділу “Методика навчання української мови як педагогічна наука” студентам запропоновано завдання підготувати повідомлення з теми “Будова і навчальні вимоги шкільної програми з української мови для початкових класів”. Виконання цього завдання передбачає детальне вивчення студентами чинної програми, її аналіз, складання тексту повідомлення, подальше його виголошення в аудиторії. [99, с 232]. Завдання, уміщені в посібнику, передбачають роботу зі словниками, аналіз букварів, за якими здійснювалося навчання грамоти протягом 1946-1969 рр., розроблення вправ ігрового характеру на звуковий аналіз і звуковий синтез, роботу з першоджерелами, наприклад, статтею М. Вашуленка “Взаємозв'язок аналізу й синтезу у навчанні грамоти” (Початкова школа. – 1980. – № 9), розроблення плану уроку, аналізу конспектів уроків тощо. Авторським колективом змодельовано професійне середовище, що відповідає вимогам концепцій когнітивної й комунікативної методики. Завданнями посібника передбачено залучення студентів до міжособистісної взаємодії в різних режимах: студент – викладач, викладач – студент, студент – студент, студент – комп'ютер. Дидактичний матеріал, що пропонують автори посібника, цікавий,

новий, дібраний з урахуванням принципу комунікативної значущості й вікових особливостей учнів початкової школи. У посібнику в кінці кожного розділу подано матеріали для самоперевірки. Крім того, автори запропонували тематику курсових, дипломних та магістерських робіт, а також списки рекомендованої літератури [99].

Отже, методично правильно організована самостійна робота студентів за чинними підручниками й посібниками має сприяти формуванню освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, швидкої адаптації до змін в усіх сферах життєдіяльності. Аналіз наявного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів засвідчив, що в умовах автономізації сучасних вишів функціює значна кількість рекомендованих галузевим міністерством до використання у навчальному процесі альтернативних навчальних планів, програм, підручників, посібників, автори яких прагнули реалізувати нормативні вимоги до самостійної роботи студентів. У них простежуються тенденції до збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів під час опанування мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, проте недостатня розробленість методики її організації ускладнює подолання формалізму, наявного в практиці вищих педагогічних навчальних закладів. Соціальні запити й виклики зумовлюють потребу в розширенні змістового діапазону, видів, типів, системи контролю самостійної роботи студентів на засадах інтеграції в опрацюванні програмового матеріалу мовознавчих і лінгводидактичних курсів; стимулюють пошук ефективних шляхів оптимізації самостійної роботи студентів.

3.2. Організаційно-педагогічна структура, типи та види самостійної роботи

Особливий інтерес у контексті започаткованого дослідження становлять дисертаційні роботи О. Ножовніка, Н. Чернігівської (самостійне вивчення іноземної мови); Н. Вишневської, Н. Клокар, Н. Протасової (проблема самоосвіти в післядипломний період); М. Галузинського (самоосвітня діяльність як шлях до підвищення професійної майстерності); Н. Сидорчук,

І. Шимко (самоосвітня діяльність як можливість самореалізації у професійній діяльності); О. Ларіної, О. Малихіна, О. Ножовніка (потреба в професійній самоосвіті), Т. Івашкової, В. Пасинок (формування культури самоосвітньої діяльності), у яких частково висвітлено питання організації самостійної роботи студентів.

Окремі аспекти проблеми формування творчої самостійності студентів у процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу розробляли лінгвісти й лінгводидакти (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, К. Крутій, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, І. Хом'як та ін.). Науковці акцентують увагу на доцільності формування у студентів мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької компетентностей під час засвоєння фахових дисциплін, визначають методи стимулювання самостійної роботи студентів вищого навчального закладу.

У процесі дослідження з'ясовано, що на периферії наукового пошуку дослідників перебуває проблема самостійної роботи в підготовці майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови. Аналіз наукових джерел і спеціальної літератури засвідчив недостатність теоретико-методологічних напрацювань, у яких би комплексно й системно розроблялася обрана тема дослідження.

Вирішення актуальних проблем професійної освіти майбутніх учителів початкових класів пов'язане з необхідністю подолання суперечностей між:

- збільшенням годин для самостійної роботи студентів згідно з рекомендаціями галузевого міністерства задля досягнення відповідності європейським освітнім стандартами і недостатньою сформованістю вмінь майбутніх фахівців самостійно здобувати знання;
- необхідністю формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчальній і позааудиторній діяльності й недостатньою теоретичною її розробленістю та відсутністю якісного методичного забезпечення самостійної роботи в умовах вищого навчального закладу;

- потенційними можливостями самостійної роботи і недостатнім використанням її дидактичного ресурсу в системі підготовки до навчання української мови майбутніх учителів початкових класів.

Поза увагою дослідників залишилися питання визначення функцій, видів, структурних компонентів для ефективного розвитку в студентів здатності самостійно вчитися, що передбачає вміння визначати сутність навчального завдання, планувати, виконувати, успішно його розв'язувати, адекватно реагувати на появу пізнавальних бар'єрів і враховувати їх, прогножуючи подальшу навчально-пізнавальну діяльність та самостійну роботу.

У дослідженні система організації та управління самостійною роботою студентів спроектована на формування вмінь студентів самостійно виконувати завдання з мовознавчих дисциплін. Науковці (С. Гончаренко, Л. Журавська, В. Олійник, І. Федоренко) визначають комплекс вихідних даних, що забезпечують цілісне неперервне функціонування та самоосвітньої роботи студента у вищому закладі освіти: робочі програми з дисципліни; навчальний план; кваліфікаційна характеристика фахівця; робочий (календарно-тематичний) план. Визначаються також умови організації самостійної роботи студентів. Ці умови віддзеркалюють часові, інформаційні й суб'єктні характеристики самоосвітньої роботи: календарний період навчальної дисципліни; реальний бюджет часу; забезпеченість інформаційно-методичним матеріалом; індивідуальні особливості студентів [143; 190; 394; 582].

На думку В. Козакова, “організація аудиторної й позааудиторної самостійної роботи в процесі навчання у вищій школі, формування вмінь навчальної праці є основою для подальшої самоосвіти, зумовленої специфікою фаху та потребами сучасного суспільства [248, с.111]”. Водночас, як стверджує Н. Голуб, “організація навчальної діяльності студента є значно ширшою, передбачає включення поряд з аудиторною сукупності домашньої, позааудиторної й загальної самостійної роботи, причому за різними напрямками підготовки фахівця. Тому виявляється найменш вивченою, але одночасно найбільш цікавою з позицій психолого-педагогічного аналізу навчальної

діяльності самостійна робота студента в умовах підготовки у вищому навчальному закладі [139, с. 74]”. У самостійній роботі майбутнього вчителя більш за все можуть виявлятися його мотивація, цілеспрямованість, самоорганізація, самореалізація, самостійність та інші особистісні якості [246, с. 34]”. Ми поділяємо думки дослідників проблеми і також вважаємо, що саме організація самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів в системі підготовки до навчання української мови може слугувати підґрунтям докорінного оновлення його позиції в навчальному процесі вищого закладу освіти.

Розглядаючи самостійну роботу як продукт навчально-пізнавальної діяльності, зазначимо, що, по-перше, стратегічною метою самостійної роботи у виші є перетворення студента в активного суб'єкта навчання, психологічно готового та функційно підготовленого вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію; по-друге, самостійна робота зумовлена активністю й цілеспрямованістю, що залежать від мотивації до навчання; по-третє, у самостійній роботі виявляються такі якості особистості, як самостійність, активність, творче мислення, організованість; по-четверте, успішно формуються домінуючі складники професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовна, мовленнєва, комунікативна, самоосвітня, дослідницька, лінгводидактична компетентності).

Різномасштабні теоретико-експериментальні напрацювання з проблеми організації самостійної роботи студентів значною мірою актуалізують необхідність визначення основних компонентів реалізації, управління та самоуправління навчально-пізнавальною та самостійною діяльністю майбутніх учителів початкових класів.

Структурними компонентами самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у системі підготовки до навчання української мови ми визначили: *змістовий, мотиваційно-ціннісний, процесуально-операційний, рефлексивний.*

Змістовий компонент навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів є багатоаспектним, оскільки віддзеркалює варіативну та інваріантну складові навчальних планів, програм для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Інваріантна складова орієнтована на вивчення студентами теоретичного матеріалу циклу професійної та практичної підготовки, професійної науково-предметної підготовки і передбачає ознайомлення студентів із методологією та історією педагогіки, відомостями з мовознавства, психолінгвістики, концепціями і теоріями навчання та виховання, інноваційними технологіями та підходами в освіті, а також формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Варіативна складова змістового компонента передбачає засвоєння навчальної інформації практичного спрямування. Інваріантна та варіативна складові, зінтегровані в дидактичну цілісність, що відображає інформаційний, пізнавальний, соціальний, полікультурний, інформаційно-технологічний напрями підготовки.

Відповідно до означених напрямів нами виокремлено чотири основних блоки, що є своєрідним підґрунтям у формуванні фахових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів. Це зокрема:

- *методологічний блок*, який передбачає вивчення законів діалектики та діалектичної логіки; теорії діяльності, особистості, пізнання, творчості; закономірностей психологічного розвитку, закономірностей навчання й виховання; теоретичних та емпіричних методів дослідження;
- *історичний блок* передбачає ознайомлення студентів із розвитком та становленням педагогічної думки від давнини до сьогодення;
- *теоретичний блок* спрямовує студентів на засвоєння відомостей про методи, засоби, види, форми організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах різних типів та у вищій школі;
- *технологічний блок* зорієнтовує студентів на вивчення й узагальнення перспективного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, ознайомлення із сучасними технологіями в навчанні та вихованні.

Знання, здобуті студентами сукупно за визначеними напрямками та блоками в навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності, закладають основи наукової теорії, спонукають до осмислення й критичного ставлення до напрацювань у теорії дидактики та лінгвістики, формування гіпотетичного мислення, розуміння закономірностей розвитку дидактичних систем, теорії діяльності, особистості й доцільного використання здобутків дидактики у майбутній професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент, який передбачає розвиток моральних цінностей студента: гідності, любові, добра, справедливості, віри, надії, прагнення до самовдосконалення, самореалізації.

Оскільки в психології мотив розглядається як спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта, тому нами було враховано, що під час розроблення мотиваційно-ціннісного компонента особливості суб'єкта навчальної діяльності, у якого розвинене прагнення до пізнання нового, невідомого.

Продуктивними вважаємо наукові позиції дослідників про доцільність визнання мотиваційно-ціннісного компонента як домінуючого в інтегрованій навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності студентів, оскільки в цьому контексті мотиви діяльності виконують функції процесів, станів, якостей особистості. Так, пізнавальна допитливість породжується з нескінченного дивування таємницями реальної дійсності і підтримується прагненням особистості до духовного й інтелектуального збагачення. Професійно-особистісний інтерес майбутнього вчителя має особливу вагу для формування системи мотивів (прагнення до пізнання, творчості, постійного саморозвитку, самовдосконалення).

Чільне місце в **процесуально-організаційному компоненті** відведено розробленню комплексу індивідуальних навчально-дослідницьких завдань для майбутніх учителів початкових класів, якими передбачено анотування матеріалів, їх конспектування, реферування, цитування. Особливого значення в навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі набувають розумові

процедури (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація, систематизація, узагальнення результатів інтегрованої діяльності тощо), а також самооцінювання, аналіз ефективності навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, рівня реалізованості мети, повнота виконання обсягів завдань, визначення недоліків, узагальнення позитивного й негативного досвіду.

Продуктивними вважаємо такі способи інтерпретації різних аспектів проблеми, як формулювання змісту проблеми, щоб вона містила вказівку на кінцеву мету, умови та обмеження дослідження, виокремлення з-поміж низки проблем головних та другорядних. Цілеформування передбачає варіативність, диференційованість цілепокладання, аналіз самобутніх, оригінальних ідей, їх диференціацію та синтез; оприлюднення гіпотетичних міркувань, їх аналіз і трансформацію.

Беззаперечним є той факт, що особливості організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів визначаються сьогодні багатьма чинниками, найважливіші з яких: великі обсяги різнопланової інформації, яку передбачається опрацювати студентів під час самостійної роботи; широкий вибір різноманітних концепцій та теорій; значна кількість підручників та посібників. Тому в процесі можуть виникати труднощі, що стосуються орієнтування (пов'язані з надлишковістю інформації та недоліками в її опрацюванні), синтезування (потреби оптимально та чітко поєднувати велику кількість різних матеріалів), а також психолого-лінгвістичні труднощі (пов'язані з великою кількістю подібних понять, невмінням користуватися довідковими матеріалами тощо) та труднощі застосування (вміння оптимально поєднувати теоретичні знання і практичні вміння). Отже, ефективна організація самостійної роботи студентів вимагає створення відповідних умов та розроблення рекомендацій щодо її оптимізування й раціонального планування.

Рефлексивний компонент, відповідно до сучасних наукових тенденцій, передбачає аналіз, розуміння та усвідомлення себе, своєї поведінки, досвіду,

почуттів, вчинків, дій, здібностей тощо, свого призначення у житті [253]. Саме тому в контексті рефлексивного компонента уможлиблюється осмислення динаміки розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя, мобільне коригування та проектування. У контексті рефлексії педагогічної праці актуалізується значущість усвідомлення вчителем засад, структури, цінностей та перспектив професійної діяльності, специфіки педагогічної взаємодії та позицій суб'єктів цієї взаємодії, що стає підґрунтям адекватної регуляції власної діяльності. Цієї позиції дотримуються сучасні психологи й педагоги (А. Алексюк, В. Андреев, В. Бондаревський, В. Буряк, О. Глузман, Є. Голант, Н. Голуб, Б. Єсіпов, С. Занюк, О. Кочетов, З. Кучер, І. Лернер, О. Малихін, А. Маслоу, М.Пентилюк, О. Пехота, Н. Половнікова, С. Сисоєва, В.Сластьонін та ін.), які пропонують розглядати рефлексію як самоаналіз та самооцінювання учасниками педагогічного процесу своєї діяльності та взаємодії; потребу й готовність як з боку викладача, так і студентів зафіксувати зміни свого стану й визначити їхні причини.

У структуруванні рефлексивного компонента навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності методологічної вагомості набуває наукове положення щодо розроблення критеріїв розвитку рефлексивної культури педагога, які систематизовано В. Сластьоніним за такими рівнями:

- пропедевтичне самооцінювання: “наявність уявлень про рефлексивні орієнтири свого життя та педагогічної професії” [526, с. 147];
- прогноз: “прагнення до усвідомлення й переосмислення особистісних га професійних сценаріїв свого життєвого шляху” [526, с. 158];
- моделювання: “утворення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності загалом” [526, с. 159];
- діагностування: “рефлексія статусного росту в особистісному й професійному плані, прагнення до усвідомлення власної особистості й професійної індивідуальності” [523, с. 171];
- дісреалізація: “реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісно-професійного саморозвитку” [523, с. 179].

Доцільно зауважити, що в рефлексії віддзеркалюються всі компоненти навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності: мотиваційно-ціннісний, процесуально-операційний, змістовий, оскільки рефлексія передбачає аналіз, розуміння й усвідомлення майбутнім учителем результативності власної діяльності, уявлення про самого себе як професіонала [21]. Стрижнем рефлексії виступає вивчення студентом власного особистісно-професійного потенціалу, актуального рівня й перспектив саморозвитку. Шляхом різнобічної рефлексії студент вибудовує перспективну модель свого професійного зростання, проектує стратегію свого самоствердження як фахівця, визначає засоби оптимальної професійної життєдіяльності. Через аналіз смисложиттєвого самовизначення, результатів самореалізації у навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності майбутній педагог окреслює перспективи найближчих цілей самовиховної роботи, що забезпечує динаміку його становлення як професіонала. У нашому контексті рефлексія для студента виступає засобом самоосмислення й самореалізації, що уможливорює забезпечення таких векторів розгортання рефлексивного компонента діяльності, як саморозкриття, самопроекування й самореалізація студента як фахівця, що здійснюється через самоспостереження, аналіз самопочуття, самооцінювання, самоствердження в навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності, самокерування власним професійним зростанням у навчально-виховному процесі загалом.

Слідом за М. Булановою-Топорковою [89] ми виділили такі цілі, умови та особливості їх реалізації, що висуваються до ефективної самостійної роботи майбутніх учителів у системі підготовки до навчання української мови, а також:

- по-перше, це ретельне планування навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, зокрема визначення цілей та методів їх досягнення, на етапі розроблення моделей навчальних курсів та структур модульних програм;

- по-друге, це органічне поєднання навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів в межах окремого модуля та спрямованість на досягнення загальних цілей у межах повного курсу;
- по-третє, це організація систематичного контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів;
- по-четверте, це розроблення системи завдань навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, орієнтованих, передусім, на практичне застосування здобутих теоретичних знань;
- по-п'яте, це організація навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи з широким використанням можливостей сучасних інформаційних технологій (електронних бібліотек та пошукових систем)[89].

Розуміння вченими ролі пізнавальних процесів вплинуло на створення класифікацій самостійної роботи, що містяться в науково-методичній літературі. Вагомий внесок у диференціацію самостійної роботи зробив П. Підкасистий [441]. Здійснену ним класифікацію покладено в основу багатьох наукових розробок, присвячених проблемі самостійної роботи студентів. Учений виділяє такі типи самостійної роботи: 1) *робота за зразком*; 2) *реконструктивна, самостійна робота варіативного типу* та 3) *творча самостійна робота*.

Самостійну роботу за зразком науковець розглядає як таку, що виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому, на його думку, рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності.

Реконструктивна самостійна робота передбачає інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів. Учений доводить, що під час реконструктивної роботи слід спиратися на наявний у студентів досвід щодо вирішення завдань, які пропонуються для самостійного виконання.

Самостійна робота варіативного типу, на переконання П. Підкасистого, ґрунтується на пізнавальній діяльності та самостійності студентів, що виражається в умінні робити узагальнення під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного. Подібна робота сприяє накопиченню нового досвіду діяльності [440, с. 85].

Творчу самостійну роботу вчений тлумачить як таку, що підносить самостійність та активність студента на найвищій рівень, дозволяє виробляти принципово нові для студента знання й цінності матеріальної та духовної культури [Там само, с. 98].

Прикметною ознакою завдань для кожного із типів є те, що у формулюванні самих завдань міститься повідомлення про спільну ідею (принцип вирішення), тоді як суб'єктам навчання необхідно розвинути її в конкретний спосіб (способи) вирішення, з урахуванням умов кожного із завдань.

Під час виконання самостійних робіт виокремлених типів пізнавальна активність і самостійність суб'єктів навчання виражається в їхніх узагальненнях проблемних ситуацій, у розмежуванні суттєвого і другорядного, а також відшукуванні способу виконання у межах вирішення відповідних завдань. За таких умов суб'єкт навчання залучає і варіює в процесі виконання завдань переважно елементи свого формалізованого досвіду, проте наявні знання зазвичай використовує в новій функції, завдяки чому виникає продуктивний процес одержання нової інформації, відтак, під час виконання завдань певного типу накопичується новий досвід діяльності на рівні оволодіння елементарними методами дослідження в окремих навчальних дисциплінах, закладаються основи формування вмінь переносити ці методи на більш широкий діапазон суміжних дисциплін.

Нам імпонує наукове тлумачення вченим типізації самостійної роботи. Вважаємо, що такий підхід є прийнятним у підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки самостійне навчання таких фахівців передбачає

глибоке знання фактичного матеріалу, уміння творчо вирішувати методичні завдання, оцінювати складні педагогічні ситуації.

Відповідно до виділених типів самостійної роботи дослідник виокремлює такі її види: за зразком – розв'язання педагогічних задач, виконання завдань до лабораторних, практичних занять; реконструктивна – виконання вправ, розроблення та проведення фрагментів уроків; варіативна самостійна робота – застосування основних наукових понять чи категорій (наприклад, з лінгвістики чи лінгводидактики) в практичній роботі, розроблення педагогічного експерименту; творча – створення творчих проектів до заняття, аналіз уроку. Репрезентовані види самостійної роботи відповідають означеним типам і дозволяють студенту реалізувати самостійно набуті знання для формування фахової компетентності [440].

Подальшого розвитку набула дидактична концепція організації самостійної роботи через її види, типи у працях О. Малихіна, який виділяє чотири типи самостійної роботи студентів. До першого типу дослідник відносить пізнавальну діяльність студента, що реалізується під час виконання домашніх завдань (робота з підручником, опрацювання конспекту лекції тощо) [320, с. 39]. Продуктивним для нашого дослідження вважаємо цей тип самостійної роботи з огляду на його потенціал залучати до самостійного опрацювання значного за обсягом масиву навчальної інформації, у тому числі новітньої, що з об'єктивних причин не вміщена в підручники, посібники, проте є професійно значущою для формування майбутніх учителів початкових класів, оскільки ознайомлює їх зі здобутками сучасної лінгвістики й лінгводидактики. Успішність застосування цього типу самостійної роботи залежить від завчасного розроблення алгоритму самостійної діяльності студента.

До другого типу, за О. Малихіним, належить пізнавальна діяльність студентів, що полягає у відтворенні й частковій зміні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації (окремі етапи лабораторних і практичних занять, типові курсові проекти тощо), результатом якої є “формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі”

[320, с. 39]. Цей тип самостійної роботи студентів має місце на етапах самостійної підготовки студентів до лабораторних і практичних занять, що передбачають засвоєння імперативних відомостей (система мови, закономірності, принципи навчання, їх кореляція, форми, методи, засоби тощо). У контексті нашого дослідження розглядаємо його як фрагментарний, оскільки він має переважно репродуктивне спрямування, отже, не повною мірою орієнтує майбутніх учителів початкових класів на розвиток лінгвістичної креативності, уміння вирішувати професійні завдання в нестандартних умовах.

До третього типу дослідник відносить пізнавальну діяльність студентів, що полягає в накопиченні й прояві для них досвіду діяльності на ґрунті засвоєного раніше формалізованого досвіду дій за вже відомим алгоритмом шляхом переносу знань, умінь і навичок (курсів, дипломні (кваліфікаційні) роботи, ділові (практичні) ігри) [327, с. 40].

На наш погляд, цей тип самостійної роботи в процесі підготовки вчителів початкових класів до навчання української мови доцільно доповнити науковими роботами студентів, що обов'язково передбачають дослідницьку діяльність, розвиток їхньої креативності.

До четвертого типу самостійної роботи вчений відносить пізнавальну діяльність студентів, під час організації якої вони занурюються “в сутність виучуваного об'єкта, установлюють нові зв'язки й відношення, необхідні для виявлення невідомих раніше принципів, ідей, генерування нової інформації на більш високому рівні пізнання” [320, с. 40]. На думку дидакта, до цього типу самостійної роботи належать курсові, дипломні (кваліфікаційні) роботи, робота в наукових гуртках і об'єднаннях, проблемних групах, участь студентів у розробленні науково-дослідницьких тем кафедр, університету тощо.

Інтерпретована науковцем класифікація типів самостійної роботи не може бути беззастережно прийнятною для майбутніх учителів початкових класів, оскільки в ній не враховано ресурсні можливості дистанційного навчання, що протягом останнього десятиріччя стало одним із найважливіших елементів системи вищої освіти промислово розвинених країн. Дистанційне

навчання уможливорює самостійне опанування студентами як окремих тем, так і навчальних курсів загалом, інформаційного потенціалу інтернету. Погоджуємося з думкою О. Копусь, що “дистанційне навчання є однією з рушійних сил подальшого розвитку вітчизняної освіти” [261, с. 322].

Четвертий тип самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів доцільно доповнити такими видами, як проектна діяльність студентів, підготовка портфоліо, презентацій, підготовка студентських наукових робіт, статей, участь у конференціях, семінарах тощо.

Очевидно, не може бути єдиної класифікації типів самостійної роботи з мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін майбутніх учителів початкових класів, оскільки не знайдено такий універсальний критерій, що враховував би й типи навчальної діяльності студентів, і послідовність упровадження різних видів самостійної роботи у виші, їхню тематику та інші характеристики. З огляду на це виділяємо такі типи самостійної роботи: *за тематикою* (самостійна робота з лінгвістичних дисциплін, самостійна робота з лінгводидактичних дисциплін, самостійна робота інтегративного характеру); *за послідовністю впровадження різних видів самостійної роботи відповідно до курсу навчання* (I курс – переважно репродуктивна самостійна робота, оскільки використовуються різновиди самостійної роботи, з якими студенти ознайомлені ще зі школи, що передбачають здебільшого репродуктивну діяльність (лінгвістичні повідомлення, лінгвістичні мініатюри, реферати, підготовка до практичних занять тощо); II-III курси – *продуктивна самостійна робота*: зміст самостійної роботи, а відтак і шляхи її виконання змінюються, збільшується питома вага дослідницького складника передусім через виконання курсових робіт, креативного – через виконання творчих робіт з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін; 4 (4-5) курс – *креативно-дослідницька самостійна робота* (розроблення конспектів уроків, сценаріїв позакласних заходів, підготовка кваліфікаційних робіт тощо).

З огляду на те, що деякі види самостійної роботи є обов’язковими для виконання всіма студентами (підготовка до практичних занять, написання

курсів, кваліфікаційних робіт тощо), а є такі, що виконуються незначною кількістю студентів (підготовка до участі в студентських конференціях, конкурсах, олімпіадах, написання статей тощо), виокремлюємо *імперативну самостійну роботу* та *елективну самостійну роботу*.

Так, І. Богданова класифікує самостійну роботу за рівнем суб'єктної змобілізованості до виявлення пізнавальної самостійності, яка містить організаційну, дидактичну й особистісну змобілізованість студента [66, с. 129-134]. Дослідниця акцентує увагу на ступені самостійності студентів у процесі виконання поставлених завдань. Нам імпонує така позиція, оскільки вона спрямована на задоволення пізнавальних потреб майбутнього вчителя початкових класів і має ґрунтуватися на мотивованому прагненні до самостійного фахового зростання.

Б. Єсіпов класифікує самостійну роботу, беручи за основу дидактичну мету [183]. Учений виокремлює такі її типи:

- *попереджувальна самостійна робота* (самостійна робота з метою одержання нових знань), яка реалізується засобом постановки викладачем попередніх завдань, що має на меті сприйняття нового матеріалу студентами. Учений відносить до цього типу такі види самостійної роботи: попереднє читання, виконання практичних завдань, робота після пояснення матеріалу викладачем тощо.
- *самостійне набуття нових знань* без попереднього повідомлення викладачем матеріалу. За цим типом дослідник виокремлює читання, спостереження, дослідження тощо;
- *самостійна робота для повторення й перевірки набутих знань, умінь і навичок*, якою передбачено такі види роботи: перевірка вивченого матеріалу, аналіз помилок, узагальнення та систематизація набутих знань.

Нам видається, що запропонований автором поділ самостійної роботи на класифікаційні типи й відповідні види є обґрунтованим, оскільки він урахував специфіку навчання у виші: можливість попереднього ознайомлення з лекційним матеріалом курсу (наприклад, на сайті кафедри), постановку

викладачем проблемних питань або завдань за основними положеннями лекції чи практичного заняття, самостійне опрацювання навчального матеріалу, що узгоджується з вимогами кредитно-модульної системи навчання і з пізнавальними потребами студента тощо.

Аналіз спеціальної літератури показує, що в науковому обігу існують різні класифікації самостійної роботи студентів. Найбільш дотичною до теми нашого дослідження є класифікація, яку запропонували Л. Журавська та В. Карсонов [190]. Дослідниками виділено кілька типів самостійної роботи студентів, а саме: перший тип – це самостійна робота за зразком (*тренувальний тип*), що включає виконання та розв'язок стандартних завдань, вправ. Основним методом на цьому етапі роботи є метод спостереження. Мета такого типу роботи – закріплення знань, формування вмінь та навичок по-новому інтерпретувати інформацію, одержану під час пропедевтичного (шкільного) періоду навчання.

Другим типом самостійної роботи визначено *реконструктивно-варіативний*, у процесі якого відбувається аналіз, робляться висновки, приймається рішення, складається план, тези відповідей, анотується матеріал.

Евристичний – це третій тип самостійної роботи, що пов'язується із розв'язанням окремих проблемних та творчих питань. У студентів формуються вміння бачити проблему вивчення, розробляти плани, більш глибоко розуміти інформацію. Евристичний тип самостійної роботи передбачає творчу діяльність.

Дослідницьку самостійну роботу, під час виконання якої здійснюється аналіз проблемної ситуації, одержання нових знань, добираються засоби та методи розв'язання навчального завдання, дидактами віднесено до четвертого типу. Цей тип роботи реалізується у процесі бакалаврського і магістерського проекту.

Погоджуємося із представленими позиціями науковців і висловлюємо власне бачення щодо диференціації самостійної роботи. Нам видається, що в науково-методичній літературі недостатньо уваги приділяється типам, видам і

формам самостійної роботи, проте впровадження Болонського процесу вимагає акцентування уваги на основні форми навчально-пізнавальної діяльності загалом, а відтак, і на форми самостійної роботи зокрема.

Услід за К. Абульхановою-Славською й І. Дроздовою вважаємо за доцільне виділення таких форм самостійної роботи: під керівництвом і без керівництва викладача [3; 178]. Водночас досвід навчання майбутніх учителів початкових класів доводить, що є потреба у виокремленні так званої перехідної форми самостійної роботи – під опосередкованим керівництвом викладача. Перевагу такого підходу до диференціації форм самостійної роботи вбачаємо не тільки в подальшій орієнтації на типи й види самоосвіти, але й утворенні багатофункційної цілісної системи, що сприятиме позитивній професійній мотивації, виробленню мовної, мовленнєвої, комунікативної, лексикографічної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей і особистісних якостей студента: самостійності, організованості, задоволення пізнавальних потреб.

Ураховуючи погляди вчених і вимоги до підготовки сучасного фахівця початкової школи, пропонуємо власну класифікаційну модель самостійної роботи майбутнього вчителя. В її основу покладено ідею розвитку пізнавальної активності майбутнього фахівця, механізмів самоуправління навчальною діяльністю, можливість поєднання теоретичної діяльності з конкретними практичними діями. Використані форми, типи й види самостійної роботи збільшують питому вагу самостійності студентів у загальній структурі навчання та їхньої фахової підготовки.

Виділяємо такі форми самостійної роботи: під керівництвом викладача, під опосередкованим керівництвом й без керівництва викладача; типи самостійної роботи студентів: за зразком, творчо-конструктивний, за рівнем самостійності, за ступенем складності навчального матеріалу. Означені форми, типи й види самостійної роботи репрезентуємо у вигляді функційно-структурної моделі (Див рис. 3.2).



Рис. 3.2. Функційно-структурна модель самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів у системі підготовки до навчання української мови

Пропонована модель передбачає переорієнтацію студентів з лекційно-інформативної форми навчання на індивідуально-диференційоване, де приділяється достатня увага розвитку їхніх особистісних якостей, формується його професійна культура, окреслюються перспективи фахового самовдосконалення.

Залучення студентів до різних форм самостійної роботи не тільки сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності, а й дозволяє уникнути наслідків змін навчальних планів, коли значно скорочується кількість аудиторних занять. Виконання студентами різних видів самостійної роботи має ґрунтуватися на змістовій основі з використанням різноманітних засобів навчання. Так, наприклад, самостійна робота за зразком передбачає наявність конкретного алгоритму виконання завдань, демонстрацію виконаного з подальшим його обґрунтуванням.

Творчо-конструктивні види завдань сприяють розвитку творчого мислення й креативності майбутнього вчителя, формуванню нестандартних підходів у вирішенні професійних задач. Завдання, що диференціюють за рівнем самостійності, дозволяють реалізувати види робіт, спрямовані як на тісну співпрацю з викладачем, так і на роботу, що виконується самостійно. Самостійна робота, що вирізняється ступенем складності навчального матеріалу, дозволяє працювати з різними категоріями студентів як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час, одночасно створює можливості для виконання пропедевтичної роботи з фахових дисциплін і для реалізації складних самостійних завдань (наприклад, на базі педагогічної практики).

Різноманіття видів самостійної роботи пояснює появу нових аспектів у її реалізації, виникнення зв'язків між наявними типами, проявами їх змісту та поглиблення можливостей для подальшого використання у практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Широкий видовий спектр урізноманітнює самостійну роботу, сприяє добору нових завдань, удосконалює зміст і способи репрезентації викладацького інструктажу, дозволяє добирати

завдання за рівнем складності, що, зрештою, впливає на продуктивність організації та змісту самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

На наше переконання, застосування такої класифікаційної моделі самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволить удосконалити їхню когнітивну та культурно-естетичну сферу, розширити світоглядні позиції й розвинути професійну компетентність.

Попри велику кількість видів самостійної роботи, що використовуються в процесі фахової підготовки, необхідно відзначити наявність спільних цілей, які їх об'єднують. У науково-методичній літературі відбито традиційні погляди вчених щодо цілей самостійної роботи [8; 78; 91; 190; 245; 320; 517; 582]. Здебільшого вони ґрунтуються на триєдиному спрямуванні самостійної роботи й містять аспекти навчання, розвитку й виховання студента. Зокрема Л. Журавська, спираючись на традиційну класифікацію навчальних цілей діяльності, виокремлює такі: *навчальні*, що полягають у набутті вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від головного напрямку діяльності; *виховні*, засобом яких відбувається прищеплення самостійності як особистісної риси; *освітні* цілі сприяють здобуттю студентом загальноосвітніх професійних умінь [190].

Різноманітне тлумачення вченими, багатофункційність форм, типів і видів самостійної роботи не дозволяють розглядати її з позиції однієї якості. Услід за В.Козаковим, вважаємо значущими такі ознаки самостійної роботи:

- той, хто навчається, виконує самостійну роботу без зовнішнього прямого спонукання;
- єдність логіки змісту та мети заняття, що розвиває мислення, виховує, збагачує того, хто навчається, знаннями, формує в них уміння та навички;
- той, хто навчається, використовує свої знання, уміння та навички, правильно розкриває сутність явищ та процесів, виявляє ініціативність та творчість [245; 246].

На наш погляд, виділені дослідником ознаки недостатньо розкривають якості самостійної роботи студента. Самостійну роботу також характеризують визначення часових меж для виконання завдання та виявлення самостійності як особистісної якості майбутнього фахівця. Проте найбільш репрезентативною ознакою є наявність пізнавальної сторони, адже самостійна робота – це, насамперед, забезпечення пізнавальних потреб суб'єкта навчальної діяльності. Саме ця ознака самостійної роботи має позитивний вплив на розвиток розумових та особистісних якостей студента.

У цій площині самостійної роботи реалізуються основні її можливості, що забезпечують якісну професійну підготовку майбутнього учителя початкових класів. Самостійна робота дозволяє:

- отримувати знання з більш новітніх джерел; працювати з різними носіями інформації;
- розширити кругозір та вдосконалити світосприйняття;
- набути вмінь і навичок самостійного планування та організації навчального процесу;
- поглибити та розширити знання з фахових дисциплін, що сприятиме подальшому поліпшенню розумового потенціалу й професійної підготовки;
- сформувати та розвинути пізнавальний інтерес, оволодіти прийомами пізнання навколишнього середовища;
- знизити негативний вплив окремих психологічних та фізіологічних індивідуальних особливостей студентів і максимально використовувати позитивні сторони особистості завдяки самостійному вибору часу та способів роботи над навчальним матеріалом тощо;
- у процесі самостійної роботи формується та розвивається вміння творчої пошукової діяльності, що є однією з головних властивостей сучасного вчителя.

Отже, самостійна робота в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови – це категорія, яку необхідно

сприймати не тільки з точки зору досягнення навчальної мети, а й як засіб формування самостійності, що виступає якісною характеристикою майбутнього фахівця, здатного підвищити свою фахову компетентність та соціальну мобільність. Саме тому самостійну роботу розглядаємо як результат навчальної діяльності, що відбувається під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі та спонукає до активності, самостійності й застосування творчих здібностей студентів і є необхідним атрибутом життєвої позиції майбутнього спеціаліста. Аналіз сутності самостійної роботи, її структури, форм, типів і видів, що застосовуються в системі вищої освіти та сприяють фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів, виділення якісних характеристик дозволяють розглядати самостійну роботу як продукт навчально-пізнавальної діяльності студента. Вона сприяє реалізації нової освітньої мети – розвиває такі якості мислення, пам'яті, уваги, які дозволять студенту самостійно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, формувати домінуючі складники його професійної компетентності, які забезпечать йому можливість не відставати від науково-технічного прогресу та інформаційних процесів сьогодення.

3.3. Моделювання самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови

Теоретичне осмислення й аналіз практики діяльності вищих навчальних закладів показує, що моделювання самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови доцільно розпочати із визначення мети, завдань, теоретичних положень, обґрунтування змісту, функцій, форм, видів діяльності, визначення стратегічних напрямів оптимізації дидактичного процесу. Структурні зрушення, постійні зміни на ринку праці, виклики суспільства зумовлюють потребу в розробленні функційно-структурної моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, у якій урахувалися б сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців освітньої галузі, прогнозовані тенденції в інтеграційних, демографічних, економічних, соціальних, регіональних та інших

процесах, а також напрями, орієнтири, підходи форми, методи, технології навчання української мови.

Пропонована функційно-структурна модель організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на загальнодидактичних та специфічних принципах самостійної роботи, теоретичних засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативного, системного, дослідницького підходів, провідних положеннях теорії діяльності, і передбачає: оптимізацію змісту системи підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням вимог сучасного суспільства, індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів майбутніх фахівців; реалізацію визначених блоку цілей і комплексу завдань; основних положень психолого-педагогічних засад самостійної роботи; з'ясування форм, типів та видів самостійної роботи; розроблення системи формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) як індикаторів ефективності самостійної роботи; урахування основних компонентів організаційно-педагогічної структури (змістового, мотиваційно-ціннісного, процесуально-операційного), типів та видів самостійної роботи; створення сприятливих умов для саморозвитку, самоконтролю, самоосвіти та самореалізації майбутніх учителів початкових класів.

Провідною ідеєю реалізації функційно-структурної моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів передбачено активізацію пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання української мови через мотиваційний ресурс, урахування визначальних особливостей суб'єкта дидактичного процесу, створення цілісної системи науково-методичного супроводу підтримки самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, реалізацію принципу неперервності у формуванні інформаційної компетентності студентів на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях шляхом запровадження інтегрованих змістових модулів

з мовознавчих та методичних дисциплін і виділення базового “ядра знань” на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також задіяння дидактичного потенціалу університетського інформаційно-навчального середовища, інтерактивних технологій навчання.

Домінувальним складником у проектуванні функційно-структурної моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів є дидактична стратегія, спрямована на трансформацію здобутих у вигляді теорій, понять, положень знань студентів у певну систему, що уможливорює застосування її в педагогічній діяльності. Пропонована нами науково-методична система віддзеркалює три основні етапи засвоєння знань, що сприяють формуванню нових якостей особистості вчителя початкових класів: 1) відбір, накопичення знань, необхідних для формування професійних мовленнєвих умінь; 2) перетворення знань у переконання і формування на їх основі професійно-мовленнєвих, комунікативних, дослідницьких компетентностей майбутніх учителів початкових класів; 3) реалізація знань і умінь у конкретних видах творчої, мовної, мовленнєвої і педагогічної діяльності.

Зміщення вектора освіти у площину продуктивного розвитку здатності особистості до саморегуляції й самоосвіти зумовлює необхідність удосконалення змістового й процесуального складників освітнього процесу вишу, в якому особливої ваги набуває організація самостійної роботи майбутніх учителів.

Особистісно значущим для майбутніх учителів початкових класів стає оволодіння в процесі навчання фундаментальними цінностями, здобутками різногалузевих наук, полікультурних надбань, розуміння цінності, системності не лише тих процесів, явищ та об'єктів, які вивчаються, а й власне навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, усвідомлення власної місії в скоординованій самоосвітній діяльності.

Під час моделювання самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови визначено

трикомпонентну мету: *виховну* (виховання самостійності як особистісної якості, дієвого чинника пізнання, потреби у накопиченні, засвоєнні та оновленні знань); *навчально-пізнавальну* (оволодіння вміннями і практичними навичками техніки самостійної роботи, уміннями приймати рішення, формулювати конкретні завдання відповідно до вектора діяльності, уміннями добирати адекватні методи й засоби вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності й у життєвій практиці); *самоосвітню* (опанування студентами загальноосвітніх та професійних умінь, знань і навичок).

Означена сукупність цілей віддзеркалює відповідний компонент дидактичного процесу, зокрема, виховна – через сегмент розвитку інтелектуальних потреб особистості, стереотипів пізнання, самостійності відображає мотиваційні аспекти самостійної роботи; навчально-пізнавальна передбачає оволодіння технікою її виконання, тобто відбиває процесуальні аспекти; самоосвітня – переважно змістові характеристики самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів.

Визначені цілі зумовлюють реалізацію таких завдань:

- стимулювання майбутніх учителів початкових класів до накопичення й постійного оновлення обсягу здобутих знань у локальному дидактичному середовищі та інтернет-ресурсі;
- формування у майбутніх фахівців початкових класів загальнопедагогічних умінь: опрацьовувати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати навчальний матеріал у процесі самостійної роботи;
- удосконалення вмінь самостійно добирати факти й аргументи розвитку у студентів пізнавальних здібностей: спостережливості, допитливості, активності у здобутті і застосуванні знань;
- формування таких особистісних якостей, як ініціативність, працелюбність, відповідальність, готовність до саморозвитку, самореалізації; адаптивна здатність до діяльності в соціумі;
- формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи;

- стимулювання якісних змін в інтелектуальному, емоційному, особистісному розвитку майбутніх учителів початкових класів;
- виховування культури розумової праці, вироблення вмінь самостійно працювати зі значними обсягами інформації;
- використання досвіду як теоретиків і практиків, так і власного, набутого під час самостійної роботи.

Реалізація окреслених завдань значною мірою залежить від якості проектування й організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

Стрижневою ідеєю під час моделювання організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови визначено формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) на основі ґрунтовного пізнання здобутків науки про взаємозв'язок мови, мовлення, мислення, їх закономірності, принципи, механізми взаємодії, специфіки впливу слова на вихованців.

У пропонованій функційно-структурній моделі виокремлено чотири основні змістові компоненти, що є елементами науково-методичної системи формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) як індикаторів ефективності самостійної роботи, зокрема: *лінгвістичний, полікультурний, соціокультурний, методичний*.

Лінгвістичним компонентом передбачено студіювання фундаментальних праць, присвячених загальним питанням звукової системи мови, граматичної теорії й описові граматичного ладу української мови, зокрема, фонетичної і граматичної систем та структури сучасної української літературної мови; особливостям функціонування мовних одиниць у текстах

різних стилів; визначенню типів морфологічних категорій; опису функцій мовних одиниць і категорій.

Засвоєння мовознавчих дисциплін студентами вимагає врахування закономірностей та особливостей засвоєння мови для забезпечення ґрунтовних знань з усіх розділів мовознавчих дисциплін. Важливо, щоб магістранти навчилися розрізняти основні види відношень між одиницями мовної системи, згортати складну синтаксичну конструкцію у реальне слово, усвідомлювати структурну єдність мови, елементи якої (фонеми, морфеми, слова, словосполучення, речення) тісно пов'язані між собою.

Вивчення мови як системи знаків, матеріальних за своєю природою і соціальних за змістом та функціями, має спрямовуватися на поглиблення знань студентів про закономірності використання мовного матеріалу відповідно до знань теорії мови.

Для свідомого вивчення мовознавчих дисциплін важливим є розуміння лінгвістичних понять: *мова, мовлення, культура мовлення, види мовленнєвої діяльності, монолог, діалог, полілог.*

Лінгвістичним компонентом передбачено, що види мовленнєвої діяльності цілеспрямовано формуються в процесі навчання особистості в школі та вищому навчальному закладі.

З огляду на це в межах означеного компонента виокремлено вдосконалення такі видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Аудіювання в самостійній роботі пов'язуємо з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; засвоєнням інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формуванням образу і його розпізнаванням як результатом зіставлення з еталоном, що зберігається в пам'яті. Хоч аудіювання і говоріння – це два аспекти усного мовлення, без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності

є й відносно автономним (наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіопередач і т. п.).

Важливо навчити майбутніх учителів початкових класів сприймати на слух інформацію цілеспрямовано: глобально, докладно або критично. За пропонованою науково-методичною системою формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) передбачено ознайомлення їх із усіма видами аудіювання.

Глобальне, або *ознайомлювальне*, аудіювання вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, уміння визначити тему, основну думку повідомлення, ділити його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи. *Докладне* аудіювання передбачає якнайповніше сприймання змісту повідомлення, усвідомлення деталей змісту, кожного з його елементів. *Критичне* аудіювання, ґрунтуючись на глобальному і докладному, спонукає висловлення власної думки стосовно почутого, мотивованої оцінки сприйнятого твердження, критичного осмислення сприйнятого на слух. Цей вид аудіювання в розробленій науково-методичній системі реалізується під час слухання лекцій, зустрічей з науковцями, участі в студентських наукових конференціях, круглих столах, дискусіях тощо, самостійного прослуховування лекцій провідних науковців через електронні дидактичні засоби.

Говоріння як вид продуктивної мовленнєвої діяльності забезпечує усне спілкування в діалогічній (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формах. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлення (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлення.

У пропонованій науково-методичній системі формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів говоріння застосовувалося переважно під час колективного (групового)

виконання завдань для самостійної роботи, зокрема підготовки й захисту проектів, підготовки презентацій, виступів на семінарських (практичних) заняттях, конференціях, круглих столах тощо. Комунікативний намір визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання. У мовця виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно.-зображальному коді. Задум стосується всього тексту/висловлювання загалом: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем упродовж всього процесу його реалізації.

Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенційна мовленнєва схема висловлювання. Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент їх виникнення у зовнішньому мовленні все ж передуює поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча б на долю секунди, випереджають вимову слів. *Внутрішнє мовлення* еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Важливу роль для майбутніх учителів початкових класів має включення голосового апарату, у цьому випадку сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у *зовнішньому (озвученому)* мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму.

Загальна структура говоріння як процесу активного безпосереднього й опосередкованого, цілеспрямованої та усвідомленої взаємодії суб'єкта з середовищем разом із суспільно-виробничою (трудовою) пізнавальною включає в себе і його суспільно-комунікативну діяльність, яка є складним процесом взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, здійснюваний засобами мови як системи одиниць та правил оперування ними і виявляється в мовленнєвій діяльності комунікантів.

Спілкування, як і комунікація, складається з окремих мовленнєвих дій. У межах комунікативного акту, який майбутні вчителі початкових класів відпрацьовують уже в аудиторії за схемою: відправник інформації (наприклад, той, хто говорить) має мотив висловлення, будує його у внутрішньому мовленні, далі під час переходу у внутрішнє мовлення кодує у звуки. Одержувач, сприймаючи сигнал, декодує його і розпізнає смисл висловлення. У нього також виникає висловлення, відбувається обмін репліками, тобто здійснюється зворотний зв'язок. Таким чином, відправник і одержувач міняються місцями, але схема комунікативного акту залишається при цьому такою самою, змінюються лише партнери та зміст спілкування [593, с. 215].

Під час такого спілкування відбувається комплексне застосування мовних і немовних засобів задля комунікації, спілкування у конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; вміння адекватно й доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, здійснюється орієнтування на співрозмовника. Комунікативна спрямованість у взаємодії визначає швидке та високоякісне засвоєння мови, необхідного інструменту соціального контакту, забезпечує розвиток здатностей застосування мови для реальних цілей і завдань мовленнєвого спілкування.

Читання як комунікативне вміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом комунікації в процесі самостійної роботи студентів.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, і належить до писемної форми мовлення. З огляду на це в пропонованій науково-методичній системі виділено змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовий аспект читання залежить від процесуального й полягає в досягненні розуміння інформації, яка сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту.

Оволодіти вмінням правильно, гарно й виразно читати художні, публіцистичні та наукові тексти досягається шляхом спеціально організованих тренінгів. Мовлення майбутнього вчителя початкових класів має бути не тільки бездоганно правильним, чітким, а привабливим, темброво й інтонаційно гнучким та багатим, нащо й спрямована передбачена система пропонування завдань для самостійної роботи.

Письмо як особливий вид мовленнєвої діяльності використовується в різноманітних галузях діяльності: у науці, культурі, засобах масової інформації та зв'язку, багатовекторних міжнародних зносинах, просвітницькій роботі тощо. Усе написане називається текстом, що набирає форми рукописів, монографій, статей, підручників, посібників, програм, журналів, книжок та ін.

Письмо має мотив (зادля чого щось писати), предмет (висловлення власних думок або передача думок інших), продукт (писемний текст), результат (зміна поведінки того, до кого пишуть)

Специфікою комунікативного акту, який реалізується за допомогою письма, є відсутність безпосереднього контакту з партнером по спілкуванню. Тому у того, хто пише, немає можливості коригувати свою мовленнєву поведінку на основі його реакції (він може лише прогнозувати реакцію партнера). Це зумовлює необхідність детального відновлення ситуації, в якій здійснюється спілкування, що, у свою чергу, вимагає більшої розгорнутості змісту і чіткості мовного оформлення писемного висловлювання. У процесі говоріння увага мовця повністю спрямована на зміст висловлювання, а увага того, хто пише, може певною мірою розподілятися між змістом і формою, у нього є час для ретельнішого опрацювання змісту, логічної структури та безпосередньо впливає на результати. Це пов'язано з тим, що у випадку захоплення письмовою роботою суб'єкт навчальної діяльності готовий докладати дуже багато зусиль для її найкращого виконання. Привертаємо увагу майбутніх учителів початкових класів до порад теоретиків і практиків: для ефективного навчання письма важливе створення в учнів високої процесуальної мотивації. Адже нецікаві письмові завдання, які не дають учням можливість

самовиразитися та самоствердитися засобами виконання письмових домашніх завдань, викликає у них відчуття нудьги та небажання виконувати завдання. Саме тому для майбутніх учителів початкових класів запропоновано систему завдань, виконання яких формує у них уміння складати план-програму висловлювання (з урахуванням внутрішнього та зовнішнього мовлення), яким передбачено: 1) виявляти логіку висловлювання; 2) добирати з довготривалої пам'яті мовні засоби; 3) здійснювати необхідні заміни, комбінування (скласти ціле з частин, а потім розгорнути висловлювання у структуру цілого тексту); 4) здійснювати трансформації як на рівні окремих структур, так і на рівні цілого тексту.

Крім того, для кожної з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін запропоновано різні типи і види вправ, зокрема:

- будувати висловлення певного обсягу, добираючи та впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріал;
- враховувати тему висловлення;
- виразно відображати основну думку, розрізняючи головний і другорядний матеріал; використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання.

Аудіювання, читання, говоріння та письмо передбачено розробленою нами науково-методичною системою реалізовувати шляхом виконання різних вправ і завдань комунікативного спрямування, які сприяють формуванню домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей). Для ефективного засвоєння лінгвістичного компонента запропоновано поетапний перехід від базових знань, тобто від процесу самостійного здобуття студентами знань до процесу наuczіння, засвоєння основних розділів мови, теорії комунікації, різновидів спілкування, видів мовленнєвої діяльності. Системою вправ і завдань передбачено залучення майбутніх учителів початкових класів до нових сфер професійно-мовленнєвого спілкування.

За умов поетапного формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) шляхом опрацювання теорії, виконання системи вправ і завдань, продукування текстів професійного спрямування (у говорінні та письмі), через смислове заповнення та реакції на його сприйняття (у слуханні й читанні), що функціонують не лише як мінімальні одиниці мовленнєвої діяльності, а й як цілісна сукупність одиниць навчальної діяльності, яку здійснюють викладач і студент у текстово-комунікативній діяльності через обмін інформацією, думками, почуттями; через бесіду, монолог, діалог; проведення рольових та ділових ігор; виступи, дискусії. Інтенсивна мовленнєва практика сприймання допомагає майбутнім учителям початкових класів вибудувати з часткових та окремо сформованих образів і понять цілісну текстову картину, сприяє збагаченню термінологічного словника студента, засвоєнню теоретичних знань, які вони здобувають не лише за рахунок відомих слів, виразного читання та аналізу тексту, потенційного словникового запасу, а й тлумачення незнайомих слів, мовних одиниць, термінів, професіоналізмів, трансформування професійної лексики у складні синтаксичні конструкції, які стають зрозумілі внаслідок збагачення тезауруса, що систематично узагальнюється, інтеріоризується, закріплюється в словах, мовленнєвій діяльності.

Реалізація лінгвістичного компонента пропонованої функціонально-структурної моделі формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає поглиблене і ґрунтовне вивчення видів мовленнєвої діяльності, одиниць мови для використання їх під час мовленнєвої комунікації; оволодіння умінням розуміти і продукувати власне мовлення; опанування способами творення тексту і дискурсу, способами висловлення думок усно і на письмі засобами мови.

У пропонованій моделі виокремлено **полікультурний компонент** з огляду на активізацію процесів глобалізації й інтеграції, становлення нового

типу міжетнічної, міжкультурної взаємодії, наповнення освітнього простору особистісними смислами.

Проблема існування і взаємодії в полікультурному соціумі – це проблема кожної окремої особистості, групи людей і цілих країн, цивілізацій. Універсальними принципами людської життєдіяльності в усі часи були і залишаються толерантність у міжособистісних стосунках, гармонізація мовленнєвої взаємодії, емоційна співчутливість, мовленнєва гнучкість і варіантність, неагресивна семантика мовних засобів.

Для впровадження полікультурної освіти важливе значення мають такі психологічні теорії та концепції: теорія психології нації, міжетнічного сприйняття, концепція ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, ідеї гуманістичної психології. Стрижневим складником психології нації є врахування різних етнокультурних особливостей (мова, культура, релігія, територія), які не завжди мають зовнішні ознаки вираження і є однією з головних причин ускладнення взаємин між людьми.

Міжкультурний діалог – не лише гарантія соціальної злагоди, але й джерело соціальної активності – звичайно, за умови його плекання. Тому не менш важливим чинником міжкультурного діалогу є уникнення таких явищ, як культурна зарозумілість і самозакоханість, зневага або заздрість до інших культур, стереотипне сприйняття себе й інших, небажання змінюватися і подвійні стандарти у ставленні до себе й інших. Цей комплекс чинників піддається адекватному осмисленню з оперттям на цілісну світоглядну позицію, яка поєднується з раціональною самокритичністю. Усе це вимагає побудови національної філософії освіти, яка єдина може виступати надійним теоретико-методологічним підґрунтям у дослідженні та вихованні спроможності людини до активного і толерантного міжкультурного діалогу [177].

Сучасні філософи, дидакти, лінгводидакти у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій (глобалізація й інтернаціоналізація світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства й міграції розробляють відповідну освітню стратегію, що відбито в

документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу (Декларація принципів толерантності, Міжнародний пакт про цивільні й політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні й культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенція про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенція про права дитини, Конвенція про статус біженців, Декларація про ліквідацію усіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії і переконань, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові забобони, Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, Конвенція про захист прав людини й основних свобод – Європейська конвенція про права людини, Віденська декларація, Європейська молодіжна кампанія щодо боротьби з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією й нетерпимістю: “Усі різні, усі рівні”, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Афінська декларація “Міжкультурна освіта: керування різноманітністю, зміцнення демократії” та ін.).

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI ст. зазначено, що одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворювати наявну взаємозалежність держав і етносів в усвідомлену солідарність. У цьому контексті освіта має сприяти щоб, з одного боку, людина усвідомлювала своє коріння і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає у світі, а з іншого, – прищеплювати їй шанобливе ставлення до інших культур.

Ідеї полікультурності також закладено у нормативно-законодавчих документах системи освіти України (Законі України “Про вищу освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”, “Законі про загальну середню освіту”, “Державному стандарті базової й повної середньої освіти”, “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” та ін.).

У названих документах особливу увагу приділено вихованню шанобливого ставлення до культури, звичаїв усіх народів, що населяють Україну. Концепція громадянського виховання декларує: принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. [382] зазначено, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів.

Полікультурним аспектам приділено увагу в концепції громадянського виховання, концепціях когнітивної методики, комунікативної методики, у яких наголошено, що особливо значущими є принципи *культуропровідності* (врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту), *полікультурності* (наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття доквілля, України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур насамперед у життєвому середовищі учнів; практична реалізація прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації); *плюралізму* (виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової багатоманітності, уникнення екстремістських поглядів, поведінки в житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань).

Аналіз нормативних документів галузевого міністерства засвідчує, що полікультурну освіту визначено як відповідну побудову навчальних програм, підручників, методів навчання, а також системи навчальних закладів, яка передбачала б досягнення основних цілей:

- забезпечення законних прав, задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин;
- формування у молодих громадян України усіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп і народів-сусідів у нашу історію й культуру, знань про мови й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму;
- виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів і проблем;
- закріплення процесів “деколонізації свідомості” молодого покоління наших громадян усіх національностей, подолання комплексів культурної меншовартості, другорядності власних культур стосовно культур колишньої радянської метрополії чи до глобальних мас-культурних імперій;
- виховання лояльних, патріотичних громадян демократичної України.

У поліетнічному українському суспільстві актуалізується проблема нового типу соціальних відносин, що будуються на принципах діалогу й толерантності і проявляється в міжетнічному спілкуванні. Розв'язання цього завдання потребує активного залучення потенціалу системи освіти, яка є унікальною можливістю спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та, відповідно, на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить [198].

З урахуванням цього метою суспільного виховання має стати виховання життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльності керується національно-культурними, загальнолюдськими та громадянськими цінностями.

В основу педагогічного пошуку нами покладено мовленнєву та особистісну культуру індивідуума, що передбачає: а) свідомий вибір змісту,

мети та завдань; б) оволодіння системою конкретних знань, в) вироблення професійних мовленнєвих умінь, власних позицій і дій на основі злагоди з оточенням і постійним саморозвитком за індивідуальною траєкторією.

Для оптимізації процесу навчання необхідно, щоб майбутні учителі початкових класів систематично набували власного досвіду, пов'язаного з позитивними переживаннями при виконанні та дотриманні загальноприйнятих правил поведінки як тих, що сприймаються і високо оцінюються іншими членами спільноти, так і тих, які є важливими і цінними для окремої особи.

Через мікросередовище, безпосереднє спілкування і контакти студент пізнає і спілкується із сучасним соціумом, долаючи протиріччя і суперечності передусім з допомогою слова. Йдеться про надзвичайну інтегративність усього, що входить у складну структуру мовленнєвої особистісної культури, складники якої взаємодіють між собою, знаходять своє інтегральне вираження в конкретних словах, діях, в життєдіяльності взагалі.

Соціокультурний компонент розглядаємо в категоріях і формах прояву об'єктивної соціальної активності індивіда при стабільності/нестабільності однорідності/неоднорідності соціальних ідеологічних установок і суб'єктивноментальної ідеологізації процесу мовного вибору (зміни мови спілкування), який викликається приведенням у дію позамовних чинників, що потребують усвідомлення цілісного суспільного феномену полікультурного середовища, значення і необхідності вивчення української мови в органічній єдності із історією, культурою, традиціями народів.

Структурно-формальний фактор у становленні мовно-культурного “Я” діє сьогодні комплексно у когнітивному (нові, соціально вартісні моральні стереотипи), афективному (нові емоційні стереотипи), біхевіористичному (нові поведінкові стереотипи) аспектах, а також в категоріях: гармонізації мовленнєвої діяльності, її мовленнєвого спілкування, мовленнєвого самоототожнення (етнічне “Я”, національне “Я”, державне “Я”, професійне “Я”, полікультурне “Я”). Соціокультурний компонент у концепції представлено у вигляді системи тем (Всесвіт – людство – народ – “Я”; минуле – сучасне –

майбутнє; національне – загальнолюдське; краса у природі і людині, в мистецтві і мові; духовна спадщина народу і людства; найвидатніші постаті в історії людства) [227].

Розвиток науки завжди тісно пов'язаний з процесами, що відбуваються у суспільстві, і певним чином віддзеркалює їх. Відтак виникає необхідність у новому науковому напрямі всебічного вивчення фахових дисциплін в органічній єдності з етнопедогогікою, культурологією, соціолінгвістикою тощо.

Освіта як рушійна сила інноваційного розвитку потребує глибоких досліджень, адже саме від того, як вона буде зорієнтована сьогодні, залежить майбутнє нашого суспільства. Упродовж останніх десятиліть розвиток освіти та самоосвіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знань.

Науковці стверджують, що жодна наука вже не може побудувати всеосяжну картину світу з огляду на складність науки, суспільства, складність усього світу. Це під силу тільки міждисциплінарним дослідженням. Тому нині визначилася тенденція до розвитку інтегрованого напрямку пізнання освіти. Потреба у всебічних і системних дослідженнях сфери освіти на основі інтеграції та поєднання зусиль різних наук, спрямованих на вироблення найбільш ефективних освітніх стратегій, зумовлена сталим розвитком. Сьогодні має відбутися не тільки оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а, насамперед, розуміння сутності сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, що має вплив на всі складові суспільного життя і є внутрішньою спонукою розвитку суспільства. Освіта має постати об'єктом інтегрованих досліджень, від яких буде залежати зорієнтованість її розвитку, а отже, майбутнє нашого суспільства [210].

У пропонованій функційно-структурній моделі формування домінантних складників професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої компетентностей) майбутніх учителів початкових класів передбачено, що система професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця потребує механізмів випереджального розвитку, способів такого вибудовування свого майбутнього стану, що дасть їй

змогу самовизначитися в єдиному освітньому просторі у конкретному соціумі. Освітня стратегія професійної підготовки вчителя початкових класів в умовах вищого навчального закладу спрямована на формування особистості, що усвідомлює важливість вивчення державної мови, поважає різні національні культури, яка є здатною до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному і полікультурному середовищі.

Як показують результати досліджень, домінантні складники професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовна, мовленнєва, комунікативна, самоосвітня, дослідницька, лінгводидактична компетентності), що відповідають вимогам інтегративного підходу, формуються у майбутніх учителів початкових класів у таких площинах: культура і плюралізм; різноманітність і особливості культур; співвідношення культур; динаміка культури; комунікація і культурні бар'єри: теорія комунікації; культура і різноманітність форм виховання; основна мова і невербальна комунікація, мови і різноманітність способів мислення, пов'язаних з культурою; психосоціальна ідентифікація і міжнаціональні зв'язки: взаєморозуміння культур, соціополітичні аспекти. Майбутній учитель початкових класів, виховуючись як патріот своєї країни, має усвідомлювати загальноцивілізаційні тенденції, реалії глобалізованого світу, бути здатним жиги і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином Європи, а й громадянином світу. Виробити у людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах інформаційного суспільства, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності є завданням вищої освіти [472].

Інтегроване освітнє середовище, що нестримно розвивається в соціальній мережі, приносить глибокі зміни у всі сфери життя. У нашій країні та за кордоном інтенсивно відбувається пошук нових моделей навчання. При цьому як рушійна сила модернізації всіх освітніх процесів розглядається розвиток інноваційних підходів до навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на основі широкого й активного використання інформаційних і

комунікаційних технологій. Тому стають актуальними питання розроблення функціонально-структурної моделі, якою передбачено проектування і реалізацію процесу навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів для вирішення завдань сучасної освіти на основі широкого й активного використання у професійній діяльності наукоємких освітніх технологій, врахування досягнень лінгвістики, психології і педагогіки.

У *методичному компоненті* самостійну роботу розглядаємо як основну організаційну форму самоосвітньої діяльності у навчанні, що найповніше відображає специфіку і провідний принцип модульних технологій – принцип психологічної і педагогічної завершеності навчально-виховної діяльності.

Організація самостійної роботи за пропонованою функціонально-структурною моделлю – це цілісна, завершена система дій, що включає позитивну мотивацію, інструктаж виконання, оптимальне усвідомлення і розуміння завдань студентом, самостійне виконання, аналіз результатів роботи, самооцінювання та оцінювання відповідно до визначених критеріїв безпосередньо після її завершення, контроль і оцінювання результатів.

Незважаючи на відмінність наявних у дидактиці підходів до організації самостійної роботи, в основу пропонованої функціонально-структурної моделі покладено інтегративний, яким передбачено врахування єдності між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, оскільки самостійна робота як частина педагогічного процесу завжди включає безпосереднє або опосередковане педагогічне керівництво, тобто єдність методів навчання і способів учіння. Саме інтегративний підхід уможливорює комплексний вплив на засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій, формування певних особистісних характеристик.

Засвоєння майбутніми вчителями початкових класів мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін вимагає не лише певної системи знань, але й умінь осмислювати й узагальнювати зв'язки між навчальним матеріалом різних дисциплін, передусім мовознавчих та педагогічних, що зумовлює проектування

дидактичного процесу для організації самостійної навчальної діяльності, яка за своєю структурою є двоєдиною, оскільки, по-перше, формує самостійність як рису особистості; і, по-друге, сприяє успішному засвоєнню знань, умінь та навичок [595]. Відповідно, самостійна робота має спрямовуватися до багатовимірного моделювання навчально-пізнавальної, навчально-дослідницької діяльності, до творчої самореалізації і саморозвитку студентів в умовах вищого навчального закладу [320].

Функціонально-структурною моделлю передбачено, що в умовах сучасної вищої освіти докорінно змінюються ролі викладача та студента. Викладач, який виконує головним чином *інформаційну функцію*, бере на себе функції управління навчанням, і, по суті, стає консультантом у процесі самокерованого навчання студента. Студент з модуля, розробленого викладачем, здобуває знання та з особи, яку навчають, перетворюється на особу, яка самостійно навчається.

Майбутній учитель початкових класів має володіти сценарієм організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, тобто володіти педагогічною технологією реалізації дидактичного процесу початкової школи. До того ж враховувати, що сучасна модель освіти передбачає виконання педагогом таких важливих функцій, як:

- *інформаційно-освітня*: забезпечення трансляції та пояснення інформації, підготовки студентів до самостійної активної навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності з метою засвоєння системи наукових знань та самовдосконалення;
- *виховна*: формує відповідальність, дисциплінованість, готовність до подолання труднощів, прийняття важливих самостійних рішень;
- *розвивальна*: створює сприятливі умови для розвитку пам'яті, мислення, розумових дій та прийомів розумової діяльності;
- *прогностична*: прогнозуються не тільки загальні результати навчання та розвитку студентів, але й індивідуальні, визначаються шляхи покращення роботи самого викладача;

- *стимулювальна*: створює сприятливу атмосферу для виникнення пізнавального інтересу, позитивних мотивів навчання і творчого підходу до розв'язування завдань;
- *педагогічна*: створює творчу атмосферу спілкування з колективом і в колективі, що сприяє формуванню продуктивного мислення, логічного аналізу та творчому конструюванню дидактичного процесу;
- *контрольовальна*: встановлює відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання [538; 588].

Успішна реалізація означених функцій навчально-пізнавальної та діяльності та самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого педагогічного навчального закладу вимагає від викладача високої методичної підготовки. Йому насамперед необхідно знати, які структурні компоненти має самостійна робота як одна із провідних форм проектування й організації самоосвітньої навчальної діяльності, які існують прийоми формування її змістової, процесуальної, мотиваційної підструктури. Залежно від конкретних умов, з урахуванням рівня пізнавальної діяльності, на якому ця робота може відбуватися, викладач повинен вміти здійснювати вибір необхідного виду навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи на засадах інтеграції, застосовувати відповідну форму її організації з урахуванням основних аспектів дидактичного процесу: мотиваційного, організаційного та технологічного.

Методичним компонентом передбачено реалізацію форм та видів самостійної й індивідуальної роботи студентів (у т.ч. курсові роботи), типи діяльності, прагнення до успіху, відповідальність, готовність до саморозвитку, незалежність, наявність прояву її змістових ознак (ініціативність, допитливість, незалежність), розвиток мислення (глибина, гнучкість, критичність), компоненти зовнішніх проявів.

Ефективними видами самостійної роботи у процесі опанування української мови майбутніми учителями початкових класів нами визначено: написання рефератів, складання портфолію, створення проектів, організація

аутентичних бесід та публічних презентацій, використання кейсів, що загалом сприяють забезпеченню системності та систематичності, інтеріоризації фахових знань та метарефлексивних й метакогнітивних дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів, використання орієнтованих на самовиховання форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи: *інтерактивних*: бесід, диспутів, тренінгів; *рефлексивних*: методик самопізнання, щоденника самовдосконалення; створення особистісно-професійних проектів, розроблення програм життєтворчості; *творчих*: захист презентацій, проведення семінарів, конференцій, захисту курсових робіт, пропонованих фрагментів уроків, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань та курсових проектів, написання наукових робіт, есе та доповідей, кооперативно-пошукових розробок, які формують критичне ставлення студента до ідей, актуалізують індивідуальний досвід задля аргументації власних поглядів, позицій. Майбутні учителі початкових класів у процесі виконання зазначених видів самостійної роботи оволодівають вміннями використовувати отримані теоретичні знання у процесі викладання навчальної дисципліни; навичками встановлювати багатосистемні міждисциплінарні зв'язки, здійснювати адаптацію навчальної інформації відповідно до обраної теми.

Отже, процес формування у майбутніх учителів початкових класів домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі розглядаємо як діалектичну інтегровану єдність лінгвістичного, полікультурного, соціокультурного, методичного компонентів, на основі яких розроблено основні підходи до спрямування й коригування у соціальному, духовному, професійному й особистісному просторі діяльності майбутнього учителя початкових класів.

3.4. Критерії і способи контролю навчальних досягнень із самостійної роботи студентів

Логіка нашого дослідження вимагала уточнення семантики деяких дефініцій, зокрема такої, як “критерій”. На думку Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова критерій є ознакою, за якою “класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації [244, с. 84]”. Критерій є своєрідним індикатором, що дає змогу оцінити динаміку й результативність експериментального дослідження.

Розроблення критеріїв та рівнів сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на врахуванні змістового компонента та структурності поняття “компетентність”, психолого-педагогічної структури типів, видів, форм самостійної роботи студентів, а також на осмисленні мовознавчої, педагогічної та лінгводидактичної теорії в системі підготовки майбутнього фахівця.

О. Меньяйленко окреслив загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища;
- 2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма складниками аналізованого явища;
- 3) критерії повинні розкриватися через низку показників, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості цього критерію;
- 4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- 5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [339].

За основу взято ознаки, яким повинні відповідати критерії, визначені В. Курилом:

- критерії мають бути об'єктивними, не допускати спірних оцінок різними людьми;
- критерії повинні бути адекватними, валідними;
- критерії повинні бути нейтральними щодо аналізованих явищ і процесів [284, с.74].

Для нашого дослідження особливо цінними виявилися вимоги до критерію, висунуті В. Беспальком: критерій має бути адекватним явищу, яке виміряє (в критерії чітко відображається природа вимірюваного явища та динаміка зміни властивості, що виражається критерієм); критерій повинен виражатися однозначно числом (одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію повинні давати однакові чисельні значення вимірюваних величин); критерій повинен бути простим (допускати прості засоби вимірювання з використанням приладів або без них) [51, с. 61].

Нам імпонує також думка К. Інгекампа, що “в процесі діагностування сформованості певних елементів у навчальній діяльності педагог порівнює теперішню поведінку того, хто навчається, з його попередньою поведінкою, поведінкою інших осіб, з описом поведінки визначеної особи або ж з описом стандартної поведінки; аналізує задля виявлення причин відхилень у поведінці, прогнозує поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому, інтерпретує, щоб після індексації та оцінювання наявної інформації надати відмітку поведінці; повідомляє іншим про оцінювання їхньої поведінки для організації зворотного зв'язку та впливу на їхню поведінку в майбутньому; контролює вплив повідомлень для фіксування досягнутого результату” [216, с. 23].

У нашому дослідженні критерії розкриваються через систему показників, вимірювання яких дозволяє виявити рівень результативності системи самостійної роботи студентів. Ураховуючи, що критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [144, с. 465], ми розглядаємо критерій як основу для визначення рівня сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів засобами самостійної

роботи. Уважаємо, що рівні сформованості зазначених компетентностей можна визначити за п'ятьма критеріями, які корелюємо із виокремленими в першому розділі компетентностями.

У роботі кожний критерій охарактеризовано за допомогою сукупності показників. Критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне. Визначення рівнів сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів засобами самостійної роботи має відбивати виявлення вмінь і продуктивності в професійній діяльності вчителя початкових класів. Тому логічним є застосування показників, що свідчать про наявність знань, сформованість умінь і навичок, наявність певного досвіду й ціннісних орієнтацій. Відповідно до такого підходу кожний із зазначених нижче критеріїв можна представити як сукупність показників. Якщо критерій співвідноситься з певною компетентністю, то показник – з відповідним умінням.

Упровадження в навчальний процес функційно-структурної моделі самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів у системі підготовки до навчання української мови передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості професійної (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, лінгводидактичної) компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз розроблених педагогами моделей і схем визначення рівня сформованості професійної компетентності та її складників (Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) засвідчив, що вони не можуть повною мірою використовуватися для оцінювання і виміру. У більшості з них визначено вимоги до професійної діяльності вчителя, проте відсутній чіткий алгоритм дій для регулярного моніторингу динаміки впливу самостійної роботи на результативність сформованості зазначених компетентностей. Оскільки організацію самостійної роботи в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови як інтегрований відкритий

педагогічний феномен, то і **критерії теж мають бути інтегрованими**, а показники – чітко визначати рівень сформованості відповідних компетентностей. Ми врахували це при створенні *авторської системи оцінювання рівнів сформованості* мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів засобами самостійної роботи й визначили п'ять критеріїв: мотиваційно-ціннісний; професійно-когнітивний; особистісно-вольовий; діяльнісний; креативно-дослідницький. Деталізуємо критерії цілісною системою відповідних параметрів, показників, що відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта та його компонентного складу.

Мотиваційно-ціннісний критерій (К1) співвідносимо з методичною й мовною культурою вчителя початкових класів. Він передбачає врахування індивідуальних особливостей студента (ставлення до інших студентів, учнів під час педпрактики, викладачів, усвідомлення значущості власної професійної діяльності, авторитетність та високий рівень впливу на вихованців і підлеглих), сформованість стійкої мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності та прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, сталий інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами;

Показниками цього критерію стали: сформованість стійкої мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності та прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, сталий інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами. Мотивацією психологи пояснюють вибір між різними можливими діями, інтенсивність та наполегливість у виконанні певного завдання, досягненні мети. Це сприяє усвідомленню студентом суспільної значущості й потреби в оволодінні професією вчителя початкових класів і вимагає наявності професійно-ціннісних та особистісних інтересів і настанов на подальшу успішну професійну діяльність.

Мотиваційний складник стимулює студентів до вироблення стійкої життєвої, професійної позиції, допомагає усвідомленню знань, забезпечує сприйняття й осмислення спеціальних методичних стратегій, потрібних у майбутній фаховій діяльності вчителя початкових класів. У таблиці представлено мотиваційно-ціннісний критерій та відповідні йому показники сформованості компетентностей майбутніх учителів початкових класів, де МК – мовна компетентність, Мовл.К – мовленнєва компетентність, КК – комунікативна компетентність, СК – самоосвітня компетентність, ДК – дослідницька компетентність, ЛД – лінгводидактична компетентність.

Таблиця 3.2.1.

Показники сформованості мотиваційно-ціннісного критерію фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів

МК	Зацікавленість і наявність соціально значущих мотивів до знання норм і правил української мови, достатніх для адекватного сприйняття, вмiлого їх використання в процесі мовлення
Мовл.К	Спрямованість на вдосконалення вминь, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації.
КК	Усвідомлення ролі ефективного спілкування в професійній діяльності, прагнення до вдосконалення комунікативних умiнь і навичок, дотримання норм мовленнєвого етикету.
СК	Усвідомлення соціальної ваги самоосвітньої діяльності, її результатів та умов здійснення; розуміння її ваги у вирішенні професійних завдань).
ДК	Усвідомлення необхідності ефективного реалізації наукового пошуку, вільного оперування дослідницькими діями.
ЛД	Готовність студента до педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Професійно-когнітивним критерієм (К2) передбачено наявність у студентів міцних знань з мовознавчих і мовленнєвознавчих дисциплін, лінгводидактики, а також вітчизняної та зарубіжної педагогіки і психології: високий рівень володіння матеріалом з фахових дисциплін, високий загальнокультурний рівень, якісна теоретична підготовка, обізнаність із методологією мовознавчих, мовленнєвознавчих дисциплін, методики навчання

української мови в початковій школі, загальними дидактичними принципами, сучасними вимогами до викладання; здатність інтегрувати знання з різних галузей, уміння проектувати ситуацію та її розв'язання (інтеграція, проектування, моделювання тощо); уміння формувати в учнів початкових класів уміння, що дадуть їм змогу успішно вдосконалюватися, уміло використовувати комунікативні й інформаційні технології освітнього середовища, міжособистісні контакти і впливи, вибудовувати взаємини в системі “учитель – учень”, “викладач – студент”; здатність взаємодіяти з колегами, викладачами, керівниками, громадськістю для отримання максимальної інформації про вихованців, реалізовувати принципи індивідуалізації і диференціації навчання.

Таблиця 3.2.2

Показники сформованості професійно-когнітивного критерію фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів

МК	Засвоєна система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил
Мовл.К	Сформовані вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації
КК	сформовані вміння й навички мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації
СК	Опанування знаннями, що є підґрунтям самоосвітньої діяльності особистості, й визначають її готовність до самоосвіти, саморозвитку у майбутній професійній діяльності
ДК	спроможність до ефективного реалізації наукового пошуку, вільне оперування дослідницькими діями, розвинута здатність до динамічної самоорганізації у творчій роботі й досягнення максимального результату за мінімально короткий час.
ЛД	Готовність студента до педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, сформована позиція щодо власної фахової діяльності, а також фахової діяльності інших

Особистісно-вольовим критерієм (К3) передбачено: визначення низки вимог до особистісних рис і якостей студента (рівень загальної культури; комунікативна компетентність; методична компетентність, здатність мислити

нестандартно; наполегливість, оптимізм у ставленні до соціуму; чуйність та об'єктивність; вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку і відповідальності; лідерські здібності).

Таблиця 3.2.3

Показники сформованості особистісно-вольового критерію фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів

МК	Знання норм і правил української мови.
Мовл.К	Наявність стійких умінь, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю, сформоване почуття відповідальності за мовленнєві вчинки.
КК	Уміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування в професійній діяльності.
СК	володіння належним обсягом знань, умінь і навичок до саморозвитку, самоаналізу, прогнозування професійних перспектив ; здатність до самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації вчителів.
ДК	готовність до ефективного реалізації наукових досліджень.
ЛД	Засвоєний комплекс знань, умінь, навичок, набутий елементарний досвід навчання української мови в початковій школі

Діяльнісний критерій (К4) визначає вміння майбутніх учителів початкових класів оцінювати, аналізувати, рефлексувати, контролювати і регулювати власну методичну діяльність і навчальну діяльність учнів; наявність умінь проектувати й здійснювати професійну самоосвіту; соціально-професійні орієнтації, професійно-педагогічний інтерес до фахової діяльності; орієнтування на ефективні засоби діяльності; здатність вибудовувати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність операціонально, ставити перед собою конкретні цілі відповідно до певного рівня освіти, аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей; наявність умінь реалізовувати особистісно зорієнтований, системний комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, синергетичний підходи в навчанні; вимагати від кожного суб'єкта навчальної діяльності високих результатів, активізувати їхню роботу, допомагати вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням здібностей, прагнень і бажань.

**Показники сформованості діяльнісного критерію фахової компетентності
майбутніх учителів початкових класів**

МК	застосування знання норм і правил української мови, вміле їх використання в процесі мовлення
Мовл.К	Комунікативно доречне застосування вмінь, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації.
КК	вміння спілкуватися задля обміну інформацією, спрямована на вирішення таких основних завдань: <ul style="list-style-type: none"> • ефективно отримувати інформацію; • ефективно передавати інформацію; • досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; • отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві); • здійснювати позитивну самопрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника на основі володіння культурою мовлення.
СК	усвідомлення студентом навчальних проблем на основі самоаналізу, самопізнання; адекватне оцінювання здобутих знань у професійній діяльності; самоконтроль за самоосвітньою діяльністю.
ДК	вільне оперування дослідницькими діями, розвинуту здатність до динамічної самоорганізації у творчій роботі й досягнення максимального результату за мінімально короткий час.
ЛД	- Уміння оцінювати, аналізувати, рефлексувати, контролювати і регулювати <i>власну лінгводидактичну діяльність</i> ; - Уміння словесника оцінювати, аналізувати, контролювати і регулювати <i>навчальну діяльність учнів</i> . уміння бачити проблему, визначати перспективи її розв'язання

Креативно-дослідницьким критерієм (К5) передбачено: наявність у студентів умінь: ставити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти на різних носіях; застосовувати ІКТ для самовдосконалення і самореалізації; застосовувати інформацію для розв'язання назрілих проблем; оптимально застосовувати в навчально-виховному процесі традиційні та інноваційні технології навчання; діяти нестандартно в змінних професійних ситуаціях.

Показники сформованості креативно-дослідницького критерію фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів

МК	Мовна стійкість, здатність берегти й розвивати мовні традиції.
Мовл.К	Уміння комунікативно виправдане користуватися мовними засобами в мовленнєвій діяльності.
КК	знання про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; уміння інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст
СК	Уміння самостійно отримувати життєво необхідну й професійно значущу інформацію, сортувати й інтерпретувати її
ДК	Уміння ефективно здійснювати наукові дослідження, у тому числі міждисциплінарні
ЛД	- сформованість умінь створити новий методичний продукт

Відповідно до критеріїв та їх показників виділяємо такі рівні сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів засобами самостійної роботи: *високий, достатній, середній, елементарний*, що визначаються не лише за ступенем сформованості компонентів і критеріїв їх вияву в самоосвітній навчальній діяльності, а й з урахуванням поступового ускладнення, розширення та варіювання сфер цієї діяльності, підвищенням складності вирішуваних навчальних завдань у професійному контексті.

Високий рівень. Майбутній учитель початкових класів ґрунтовно і повно володіє нормами сучасної української літературної мови (орфоепічними, лексико-семантичними, граматичними, стилістичними, правописними), правильно визначає мовні поняття, застосовує мовні знання на практиці, наводить власні приклади. Виявляє вміння побудови діалогічних і монологічних (усних та писемних) висловлювань у різних стилях і жанрах мовлення з урахуванням мети й ситуації спілкування. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення усних і писемних висловлювань студента відповідає

стилістичним нормам, відрізняється лексичним багатством та різноманітністю граматичних форм і конструкцій. Крім того, він володіє та ефективно використовує різні способи читання, розуміє мовлення в різних ситуаціях спілкування, уміє чітко ставити запитання, брати участь в обговоренні проблем тощо; ґрунтовно володіє усними й писемними педагогічними, самостійно створює дидактичні і наукові тексти для ефективної передачі науково-навчальної інформації; оперативно і вправно орієнтується та діє в навчально-мовленнєвих ситуаціях, доречно добирає лінгводидактичні стратегії для досягнення поставленої комунікативної мети в ситуації професійного спілкування. Ґрунтовно й повно володіє понятійно-термінологічним апаратом і методичною системою лінгводидактики початкової школи, обізнаний з інноваційними технологіями навчання української мови в початковій школі; виявляє самостійність і креативність в ухваленні методичних рішень. Майбутній учитель початкових класів вправно володіє методами дослідження мови та методами наукового педагогічного дослідження, самостійно здійснює науковий пошук під час написання рефератів, курсових, бакалаврських робіт.

Достатній рівень. Майбутній учитель початкових класів мовними володіє нормами сучасної української літературної мови, правильно визначає мовні й мовленнєві поняття, застосовує мовні знання на практиці, але припускається поодиноких помилок або неточностей й під час наведення прикладів. Виявляє вміння побудови діалогічних і монологічних (усних і писемних) висловлювань у різних типах, стилях і жанрах мовлення з урахуванням мети і ситуації спілкування, але може допускати незначні неточності й відхилення від теми. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення усних і писемних висловлювань студента переважно відповідає стилістичним нормам, проте трапляються поодинокі неточності. Лексична і граматична будова мовлення загалом різноманітна. Студент володіє, але не завжди ефективно використовує різні способи обробки інформації, розуміє мовлення в різних ситуаціях спілкування, уміє ставити запитання, брати участь в обговоренні проблем, проте може допускати певні недоліки (наприклад,

нечітко виражена особиста позиція, аргументація тощо). Володіє усними і писемними жанрами професійної сфери спілкування, самостійно створює дидактичні і наукові тексти задля ефективної передачі науково-навчальної інформації, але допускає окремі помилки та має певні огріхи; досить оперативно і вправно орієнтується та діє в навчально-мовленнєвих ситуаціях, вдало обирає лінгводидактичні стратегії, однак може допускати окремі неточності. Майбутній учитель початкових класів володіє понятійно-термінологічним апаратом та методичною системою лінгводидактики початкової школи, обізнаний з інноваційними технологіями навчання української мови в початковій школі, але допускає поодинокі помилки, а також неточності в застосуванні отриманих знань в організації навчально-виховного процесу під час педпрактики в школі, методичні рішення у нього почасти мають репродуктивний характер. Обізнаний з методами наукового педагогічного дослідження, проте відчуває незначні труднощі в організації наукових пошуків та експериментального дослідження. Можуть бути наявні окремі недоліки в аналізі одержаних результатів та формулюванні висновків, але загалом студент швидко орієнтується та виправляє недогляди в експериментально-дослідній роботі у процесі коректного спрямування збоку викладача.

Середній рівень. Майбутній учитель початкових класів недостатньо повно володіє нормами сучасної української літературної мови, допускає неточності у визначенні мовних понять, відчуває труднощі у застосуванні мовних знань на практиці та при наведенні прикладів. У процесі побудови діалогічних і монологічних (усних і писемних) висловлювань допускає суттєві відхилення від стилістичних, жанрових та мовних норми. Лексична і граматична будова його мовлення бідна та одноманітна. Студент володіє різними способами читання, але не використовує їх, розуміє мовлення в різних ситуаціях спілкування, може поставити запитання, підтримати дискусію, проте не вистачає самостійності, аргументованості, новизни, чіткості тощо; недостатньо повно володіє педагогічними жанрами, відчуває труднощі у

створенні лінгводидактичних текстів, допускаючи певні неточності та помилки, невпевнено орієнтується та діє в навчально-мовленнєвих ситуаціях; поверхово обізнаний з лінгводидактичними стратегіями проектування професійної мовленнєвої діяльності, недостатньо вдало користується ними в досягненні поставленої комунікативної мети. Недостатньо повно володіє понятійно-термінологічним апаратом та методичною системою лінгводидактики початкової школи, припускається невеликої кількості термінологічних помилок; обізнаний з інноваційними технологіями навчання української мови в початковій школі, але відчуває труднощі в застосуванні отриманих знань щодо організації навчально-виховного процесу під час педпрактики, а також в ухваленні методичних рішень, які часто позбавлені самостійності та аргументованості. Студент орієнтується в методах наукового педагогічного дослідження, але потребує допомоги в організації наукових пошуків та експериментального дослідження, в аналізі одержаних результатів і формулюванні висновків. У виконанні експериментально-дослідної та науково-пошукової роботи наявні суттєві недоліки, які потребують доопрацювання.

Елементарний рівень. Майбутній учитель початкових класів виявляє незнання норм сучасної української літературної мови, допускає суттєві помилки у визначенні мовних понять, у застосуванні мовних знань на практиці та в наведенні прикладів. Відчуває значні труднощі в побудові діалогічних і монологічних висловлювань у різних типах, стилях і жанрах мовлення, допускає багато фактичних неточностей, не дотримується стилістичних, жанрових та мовних норм. Не володіє різними способами читання. Розуміє мовлення в різних ситуаціях спілкування, бере участь у діалогах, дискусіях, але часто не досягає поставленої комунікативної мети, припускається помилок різного характеру. Студент виявляє незнання усних і писемних жанрів професійної сфери спілкування, у створенні лінгводидактичних текстів припускається грубих помилок та відчуває значні труднощі в підготовці наукових текстів. У навчально-мовленнєвій ситуації допускає помилки різного характеру, не володіє лінгводидактичними стратегіями, а тому частково

досягає комунікативної мети в ситуаціях професійного спілкування. Недостатньо володіє понятійно-термінологічним апаратом і методичною системою лінгводидактики початкової школи, допускає значну кількість термінологічних помилок; поверхово обізнаний з інноваційними технологіями навчання української мови в початковій школі; припускається суттєвих помилок в організації навчально-виховного процесу під час педпрактики, відчуває труднощі в ухваленні власних методичних рішень. Студент частково володіє методами дослідження методами наукового педагогічного дослідження, неспроможний самостійно організувати експериментально-дослідну та науково-пошукову роботу.

Отже, задля визначення вихідного й бажаного рівня сформованості мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів використовуємо запропоновані критерії та рівні на обох етапах (констатувальному і формуальному) педагогічного експерименту.

РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

4.1. Лінгводидактичні умови організації самостійної роботи

Аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду з проблеми організації самостійної роботи студентів, анкетування викладачів вишів дозволили виявити лінгводидактичні умови, які можуть забезпечити ефективність організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін:

- інтеграція у вивченні мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, що забезпечить ефективне формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей);
- організація самостійної роботи студентів під час лекційних, практично-семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики на дослідницьких засадах;
- забезпечення ефективного контролю результатів самостійної роботи.

Аналіз наукових студій (С. Гончаренко, Н. Горбунова, З. Курлянд, О. Кучерук, М. Пентилюк, М. Починкова та ін.) дав змогу визначити атрибутивні характеристики лінгводидактичних умов. До них відносимо практичну спрямованість умов на підвищення ефективності освітнього процесу, відповідність сучасним досягненням лінгводидактики, локальний характер застосування.

Під лінгводидактичними умовами організації самостійної роботи розуміємо певний комплекс наявних чи спеціально створених у виші засобів і обставин, що є необхідними й достатніми для ефективно організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів.

Розглянемо визначені у дослідженні лінгводидактичні умови більш детально.

Важливою лінгводидактичною умовою організації самостійної роботи студентів вважаємо *інтеграцію мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у процесі навчання, що забезпечить ефективне формування домінуючих складників їхньої професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей).*

Грунтовне засвоєння мовознавчих дисциплін сприяє формуванню мовної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, який глибоко володіє знаннями з фонетики, лексикології, граматики, орфографії, відповідними фонетичними, лексичними, граматичними навичками (морфологічними, пов'язаними зі складом слова та частинами мови, синтаксичними – з побудовою речень та їх різних видів), орфографічними, графічними – із засвоєнням особливостей написання тощо; вирізняється високим рівнем теоретичної підготовки, сформованими прикладними вміннями й навичками, знанням норм української мови, здатністю здійснювати самостійний моніторинг динаміки мовних норм, аналізувати тенденції в мовному дискурсі, адекватно вербально відтворювати явища об'єктивної дійсності.

Формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей майбутніх учителів початкових класів здійснюється переважно шляхом міждисциплінарної інтеграції під час вивчення “Сучасної української літерної мови”, “Культури мовлення”, “Стилістики української мови”, “Риторики”, відповідних спецкурсів і спецсеминарів, курсів за вибором, що сприяє формуванню вмінь трансформувати мовні знання в мовленнєву діяльність (говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації), відповідальності за мовленнєві вчинки; здатності розуміти чужі й творити власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування, яка включає знання основних понять про стилі й типи

мовлення, побудову тексту-опису, розповіді, роздуму, способи зв'язків речень у тексті тощо. Вагоме місце у формуванні мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей відведено власне індивідуальним комунікативним умінням і навичкам – обирати необхідну мовну форму, тобто вмінням і навичкам мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації, що спонукає особистість до мовленнєвого саморозвитку, самопрезентації, самореалізації в будь-якій ситуації спілкування.

Реалізація внутрішньодисциплінарних, міждисциплінарних зв'язків як основа інтеграції є одним із конкретних шляхів підвищення якості професійної підготовки студентів-майбутніх учителів початкових класів, що й вимагає скоординувати дії викладачів різних дисциплін, з одного боку, уникнути невинуватених дублювань, з іншого – сформувати цілісне уявлення про мову.

Відповідно до мети і змісту навчального матеріалу визначаємо *завдання* самостійної роботи з вивчення мовознавчих дисциплін:

- 1) розширення обсягу теоретичних знань з усіх мовознавчих дисциплін про роль мови в житті людини і суспільства, види спілкування, правила ефективного спілкування тощо;
- 2) опанування різних видів і жанрів педагогічного мовлення;
- 3) удосконалення власної мовленнєвої культури і техніки;
- 4) формування індивідуального ораторського стилю;
- 5) формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійною діяльністю.

Формування лінгводидактичної компетентності відбувається під час вивчення дисципліни “Методика навчання української мови в початкових класах”, відповідних спецкурсів, спецсеминарів, що забезпечує сукупність інтегрованих професійних якостей особистості й передбачає готовність студента до педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі, ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді навчання української мови та лінгводидактичних дисциплін, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших; створення

уявлень про вчителя-професіонала, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей професійного навчання.

Ми виходили з того, що вищим рівнем самостійної роботи студентів науковцями (Н. Голуб, С. Караман, О. Любашенко, О. Малихін, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко та ін.) визнано науково-дослідницьку роботу студента, яка сприяє формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя, підтримці його наукових інтересів за допомогою виконання невеликих за обсягом наукових робіт із комплексної тематики [139; 227; 315; 320; 385; 409; 432; 502; 514]. Важливість цього виду діяльності пояснюється її функціями (формування методологічної функціональності особистості; формування процесуально-технологічної готовності студента; активізація критичного мислення як здатності до розкриття різних аспектів досліджуваного явища; розвиток рефлексивності, що сприяє стабілізації, неперервності, динамічності й перспективності в діяльності; розвиток професійних компетентностей майбутнього вчителя тощо).

Погоджуємося з О. Семеног, що мета обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях *навчально-дослідницької роботи студентів* – формувати науковий світогляд, сприяти студентам в опануванні методології і методів наукового пошуку. Її ефективність залежить від скоординованості всіх компонентів системи самостійної роботи студентів, спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Виконання науково-навчальної роботи в процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності [502, с. 211].

Учені К. Климова, О. Любашенко, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко та ін. слушно стверджують, що перший курс для студента є своєрідною школою формування засад наукової культури, самопізнання,

саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації майбутнього вчителя-дослідника й мовної особистості. Задля цього доцільно ознайомити майбутніх учителів початкових класів з методами наукового дослідження, жанрами наукового стилю, правилами опису бібліографії, способами читання й оброблення тексту (складання плану, конспекту, тез, анотацій, рефератів тощо). Опанування цих відомостей полегшить студентам подальшу діяльність [234; 315, 432; 502; 514]. Саме тому організація самостійної роботи на першому курсі передбачає завдання, що потребують застосування різних способів читання й оброблення тексту, опису бібліографічних джерел (підготовка анотації, реферату, конспекту, плану, презентації наукового видання тощо).

Як свідчать аналіз навчально-методичних комплексів, опитування студентів-майбутніх учителів початкових класів, найчастіше викладачі пропонують для самостійного опрацювання підготовку рефератів, конспектів, опорних таблиць тощо. Доцільно ознайомлювати студентів першого курсу з правилами підготовки таких видів робіт.

Науково-дослідницька робота студентів ведеться у двох напрямках:

- обов'язкова, передбачена навчальними планами, здійснюється в межах навчального процесу;
- елективна, яка здійснюється в позанавчальний час (проблемні групи; участь студентів у наукових конференціях; участь в олімпіадах, конкурсах тощо).

Реалізація першого напрямку зумовлює активне використання в навчальному процесі завдань на вдосконалення вмінь зіставляти наукову інформацію та її проєкцію в шкільних підручниках, самостійно здійснювати адаптацію текстів наукового стилю відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх когнітивних запитів; не тільки швидко й правильно виконати вправу зі шкільного підручника, а й оцінити її дидактичний, виховний, соціокультурний потенціал, запропонувати власне бачення певної теми в шкільному курсі української мови, спрямованих на формування дослідницької компетентності студентів.

Самостійна дослідницька робота в позанавчальний час виступає продовженням навчально-дослідницької і є ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. З-поміж форм наукових досліджень, до яких залучаються студенти в позанавчальний час, дослідники проблеми (Н. Голуб, О. Горошкіна, К.Климова, О. Копусь, Н.Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) виділяють гуртки, проблемні групи, проблемні майстерні, наукові лабораторії, дискусійні клуби тощо. Провідною формою позааудиторної наукової роботи є проблемні групи, метою яких є ознайомлення із проблематикою лінгвістики та лінгводидактики, глибше вивчення окремих питань, опанування принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної роботи. Студенти старших курсів працюють у творчих групах під керівництвом викладачів, збирають і обробляють емпіричний матеріал, опановують методологію і логіку наукового дослідження для підготовки й написання наукових робіт.

Доцільно здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, приділяючи більше уваги студентам, які прагнуть наукового розвитку. Це реалізується, як правило, з урахуванням психологічних особливостей студента, його філологічного чи педагогічного інтересу. Кращі студентські роботи після їх обговорення на засіданнях проблемної групи за рекомендацією наукового керівника, кафедри рекомендуються для оприлюднення під час звітної студентської наукової конференції чи на всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт.

Другою лінгводидактичною умовою є *організація самостійної роботи студентів у процесі навчальних занять (під час лекційних, практично-семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики на дослідницьких засадах).*

У педагогіці проблема вибору форми навчального заняття має давню історію. Основною формою навчальної роботи у виші є лекція. Загальнодидактичні аспекти лекції знайшли відображення в працях А. Алексюка, В. Архангельського, Ю. Бабанського, А. Вербицького, С. Вітвицької, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Кудіної, А. Кузьмінського, З. Курлянд, О. Семенов, Є. Спіцина, А. Хуторського та ін., методичні – у студіях З. Бакум, К. Климової, О. Копусь, Н. Остапенко, Т. Симоненко та ін. Риторичні засади проведення лекцій ґрунтовно висвітлено в дослідженнях Н. Голуб, А. Капської, Л. Мацько, Г. Сагач та ін., психологічні – в роботах І. Зимньої.

Лекція базується на способі передання знань у готовому вигляді. Основна мета лекції – це формування орієнтовної основи для дальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. До основних функцій лекції належать: інформаційна, методологічна, виховна, розвивально-мотивувальна, освітня, орієнтувальна, організувальна, діагностична, стимулювальна, систематизувальна, контролювальна, однак поза увагою дослідників залишилася самоосвітня функція. Сучасні дидакти (О. Малихін, Т. Мішеніна, О. Семенов, М. Солдатенко та ін.) акцентують увагу на тому що, хоч традиційно лекція має монологічний характер (викладач говорить, студенти слухають, іноді конспектують, тобто є пасивними учасниками лекційних занять), проте вважають, що необхідно активізувати розумову діяльність студентів задля досягнення високої результативності лекції.

Спостереження, власний педагогічний досвід переконують, що підвищенню активності студентів на лекційних заняттях значно сприяє запропонована нами багатоваріантна система проведення лекційних занять, що містить обов'язковий пропедевтичний етап. Наведемо приклади кількох варіантів.

Варіант перший. Студенти заздалегідь ознайомлюються зі змістом лекцій, які їм будуть прочитані в межах певної дисципліни й одержують

завдання самостійно розробити систему запитань до вузлових аспектів теоретичного матеріалу та скласти тези або конспект лекції.

Варіант другий. Студентам пропонується доповнити зміст запропонованої викладачем лекції додатковою інформацією з виокремлених питань, зазначити, які з опрацьованих питань для студентів виявилися складними й незрозумілими, обґрунтувати причини утруднень у розумінні окремих питань змісту лекції.

Варіант третій. Студентам рекомендується обрати одне з питань лекції для паралельного мікрОВикладання з однокурсником чи з лектором-викладачем.

Варіант четвертий. Для підвищення мотивації до засвоєння змісту лекцій студентам пропонується самостійно за матеріалами лекції викладача підготуватися до практичного (семінарського) заняття (до того ж, практичні заняття провести перед лекційними) й визначити, які питання не потребують висвітлення під час лекції, які ж необхідно викладачеві обов'язково розкрити.

Якщо ж маємо справу з сильною аудиторією, то можна застосувати й інший варіант. Лектор пропонує підготуватися до лекції заздалегідь, опрацювавши самостійно матеріал за підручниками. Під час лекції в аудиторії студенти ставлять викладачеві запитання в межах опрацьованої теми. Таким чином, студенти можуть уточнити ті питання, що виявилися для них недостатньо зрозумілими, викладач має змогу вийти за межі підручника, познайомити слухачів з цікавими фактами, показати відеофрагмент уроку чи позакласного заходу, що ілюструватиме той матеріал, що вивчатиметься в подальшому. У цьому випадку відбувається всебічний аналіз проблеми, змінюється й функція лектора, який стає не інформатором, а координатором і консультантом.

Така система роботи сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів самоосвітньої компетентності, яку тлумачимо як професійно-особистісне утворення, що є складником професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, який володіє належним обсягом знань, умінь і навичок до саморозвитку, самоаналізу,

прогнозування професійних перспектив; усвідомлює соціальну вагу самоосвітньої діяльності, її результатів та умов здійснення; самостійно здобуває нову інформацію, виконує індивідуальні практичні завдання; критично оцінює педагогічні явища та факти й підготовлений до подальшої ціложиттєвої самоосвіти.

Найбільш поширеними видами самостійної роботи в процесі підготовки до лекційних та практично-семінарських занять є вивчення студентами окремих питань змісту лекцій, підготовка лінгвістичних і лінгводидактичних повідомлень відповідно до планів практичних і семінарських занять; підготовка творчих робіт, презентацій, індивідуальних і групових завдань; проведення спостережень; опрацювання довідкової літератури, та лексикографічних видань, інтернетних ресурсів; написання рефератів, доповідей; проведення дослідницької роботи; конструювання, моделювання, обґрунтування. Особливе місце в самостійній роботі належить опрацюванню друкованих матеріалів; вивчення окремих питань за підручниками, іншим джерелами; попереднє ознайомлення з навчальним матеріалом з теми кожного лекційного, заняття; підготовка запитань до викладача та студентів; складання плану, тез, конспектів, анотування; підготовка рецензій, захисти проектів, підготовка портфоліо майбутнього вчителя початкових класів, підготовка мінілекцій із подальшим їх проведенням та ін.

Формуванню самоосвітньої та дослідницької компетентностей майбутнього вчителя початкових класів сприяє й педагогічна практика. Правильно організована самостійна робота студентів під час підготовки до педпрактики й самої практики дозволяє сформувати важливі професійні вміння, пов'язані з визначенням мети й завдань навчання:

- бачити мету й завдання навчання, визначені програмами, концепціями, державним стандартом;
- формулювати мету розділу, теми, конкретного уроку з урахуванням характеру мовного матеріалу, типів і видів умінь, що формуються, вікових особливостей учнів, типу уроку, загальнопредметних завдань;

- коригувати мету уроку;
- аналізувати мету й завдання уроку з точки зору їх відповідності темі, типу, змісту уроку.

Третя лінгводидактична умова передбачає *забезпечення ефективного контролю результатів самостійної роботи.*

Різні аспекти організації контролю вивчали педагоги А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Лозова, С. Мартиненко, М. Махмутов, О. Савченко та ін.; лінгводидакти З. Бакум, М.Вашуленко, Н. Голуб, О.Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін. Науковці визначають особливу значущість контролю й оцінювання для здійснення навчально-виховного процесу в сучасних умовах, а також акцентують на необхідності організації правильного контролю, що дозволяє викладачеві оцінити рівень професійної компетентності студентів, активізувати їхню самостійну роботу, скоригувати перебіг освітнього процесу, обираючи найбільш адекватні його меті форми, методи і прийоми, визначати власні прорахунки в педагогічній діяльності.

Сутність дефініції “контроль” неоднозначно потлумачено в дидактиці та лінгводидактиці. Учені (З. Бакум, Н. Голуб, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) виділяють два аспекти: перший – визначення результатів навчання студентів; другий – оцінювання правильності організації освітнього процесу.

У дослідженні поняття “контроль” тлумачимо як систему моніторингу рівнів засвоєння самостійно здобутих студентами знань, сформованості домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей), а також використання результатів моніторингу для коригування організації самостійної роботи студентів.

Контроль за результатами успішності формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої,

комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей) здійснюємо залежно від дидактичної мети й етапу навчання: попередній (діагностичний); поточний; модульний (рубіжний, тематичний, періодичний, блоковий); підсумковий (завершальний); відтермінований; залежно від форми проведення: усний і письмовий; залежно від суб'єкта/об'єкта проведення контролю: самоконтроль, взаємоконтроль.

Поточний контроль характеризується такими особливостями: оперативністю, різноманіттям методів, форм і засобів навчання й дозволяє охопити весь дидактичний процес, стимулювати прагнення майбутніх учителів початкових класів систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свою професійну компетентність і розвивати мотивацію навчання.

Змістовий модульний (рубіжний, періодичний, блоковий, тематичний) контроль дозволяє визначити якість знань з дисципліни після вивчення певного блоку тем.

Підсумковий (завершальний) контроль дозволяє отримати результати з окремої дисципліни або циклу дисциплін, інтегрувати здобуті знання й вміння, їх творчо використовувати, моделюючи ситуації майбутньої професійної діяльності, перевірити розуміння студентом програмового матеріалу загалом, забезпечує оцінку результатів навчання майбутніх учителів початкових класів певного освітньо-кваліфікаційного рівня на проміжних або заключному етапах їх навчання. Підсумковий контроль дає змогу побачити, наскільки міцно студенти опанували навчальну інформацію самостійно, як самостійно здобуті студентами знання стають підґрунтям для формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Семестровий контроль з певної дисципліни проводять відповідно до навчального плану у вигляді семестрового екзамену або заліку в терміни, встановлені графіком навчального процесу та в обсязі навчального матеріалу, визначеного робочою програмою дисципліни.

Спостереження за навчальним процесом також переконують, що від ефективної реалізації обраних функцій контролю залежать не лише результати контролю, але й організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів загалом. Позитивні результати стимулюють актуалізацію пізнавальності діяльності студентів, підвищують самооцінку, натомість негативні дозволяють критично оцінити власні знання, вміння і навички, виявити прогалини, визначити напрями подальшого самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку.

Особливе місце в цьому контексті відводимо самостійній роботі студентів, адже вища школа покликана дати студентам не лише відповідний обсяг знань, сформувати у них професійні компетентності, творче мислення, а й виробити навички і стійку потребу самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої фахової діяльності. Актуальність проблеми самостійної роботи студентів у системі вищої освіти очевидна.

Отже, дидактичний, розвивальний, виховний потенціал визначених лінгводидактичних умов організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів полягає в їх органічній єдності. Забезпечення виокремлених лінгводидактичних умов організації самостійної роботи студентів уможливить становлення цілісної особистісно орієнтованої науково-методичної системи з чітко визначеними цілями, завданнями, функціями.

4.2. Форми, методи й засоби організації самостійної роботи студентів

Ефективність організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від розуміння сутності форм, методів, засобів, правильного їх добору й ефективного застосування. Одним із ключових складників освітнього процесу є організаційна форма, тобто зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та студентів, що реалізується в сталому порядку й режимі. У межах організаційної форми реалізуються зміст та адекватні йому методи навчання.

Відповідно до ст. 50 Закону України “Про вищу освіту” освітній процес у вищих навчальних закладах здійснюється в таких організаційних формах:

навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [198].

Зупинимося детальніше на характеристиці форм організації самостійної роботи. Історично склалося, що провідною формою організації навчальних занять у вищих закладах освіти є лекція, призначення якої полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати теоретичний матеріал з дисципліни, формувати підґрунтя для подальшого самостійного засвоєння студентами навчального матеріалу.

Лекція – форма організації навчання, що виконує завдання повідомлення нових знань, систематизації та узагальнення накопичених, формування на їхній основі ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень студентів.

До завдань нашого дослідження не належить опис класифікацій, типів лекцій, тим більше, що вони детально описані в працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Копусь та інших дослідників. Ми спробуємо визначити й деталізувати, які види самостійної роботи сприятимуть посиленню ефективності лекцій [32; 39; 151; 227; 261].

Ефективне опанування інформації з мовознавчих дисциплін і методики навчання української мови забезпечують лекція-практикум, лекція-конференція, проблемно-модельовальна лекція, оскільки ці форми організації навчання посилюють зв'язок теорії з практикою, спираються на особистий досвід студентів, підвищує значущість їхнього життєвого та професійного досвіду в майбутній педагогічній діяльності.

На прикладі лекції-конференції “Методика вивчення частин мови” покажемо органічний зв'язок форм організації навчання з самостійною роботою студентів. Об'єднавшись у мікрогрупи, майбутні вчителі початкових класів готують доповіді й повідомлення про етапи вивчення граматичних понять, особливості вивчення іменника, прикметника, методику вивчення займенника, дієслова, прислівника, методику ознайомлення з числівником та службовими словами. Самостійно підготовлені доповіді під час проведення лекції-

конференції супроводжуються демонстрацією презентацій, що дає змогу краще познайомитися з матеріалом теми, усвідомити ефективні шляхи формування граматичних понять у молодших школярів, особливості засвоєння частин мови учнями початкової школи. До того ж підготовлені презентації дають змогу показати в аудиторії сюжетні малюнки, що згодом студенти будуть використовувати у власній педагогічній діяльності, добір зразків завдань і вправ, які сприятимуть формуванню в учнів умінь застосовувати теоретичні положення на практиці.

Підготовка до лекції-конференції передбачає збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, що передбачає аналіз наукової літератури, змісту чинних програм, підручників, посібників для початкової школи, добір прикладів завдань тощо. Продовженням лекції слугують завдання для самостійної роботи студентів, як-от: підготувати фрагмент уроку на опрацювання іменника, прикметника, дієслова (за власним вибором студента), дидактичного матеріалу до певної теми тощо.

Аналіз методичної літератури, спостереження за лекційним читанням, особистий досвід читання лекцій показали, що для забезпечення ефективності самостійної роботи студентів під час лекцій необхідним є виконання низки вимог: стимулювання пошукової діяльності студентів; спонукання студентів до активного співробітництва; проведення лекцій на дослідницьких засадах.

Пошуковий характер самостійної роботи студентів під час лекцій реалізується різними шляхами: через використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньодисциплінарних зв'язків, створення проблемних ситуацій). Крім того, на лекційних заняттях систематично впроваджуються елементи бесіди, включаються самостійно підготовлені повідомлення студентів, які активізують їхню увагу й мислительну діяльність, допомагають їм краще зрозуміти основні положення лекції. Для активізації пізнавальної діяльності студентів доцільно застосовувати мультимедійні засоби: презентації, виконані в PowerPoint,

фрагменти науково-популярних фільмів, педагогічних програмних засобів у режимі демонстрації тощо.

Студенти можуть стати співавторами лекції, коли виступають з підготовленими заздалегідь повідомленнями або ж готують визначене лектором питання плану лекції й виступають разом із викладачем в аудиторії. Цікавими й ефективними є лекції-бесіди, що передбачають активне залучення аудиторії до обговорення питання. Традиційно лектор звертається до слухачів з питаннями, відповіді на які студенти самостійно готували вдома, і під час відповідей на запитання виявляє їхню обізнаність з проблеми та готовність до сприйняття нового теоретичного матеріалу. Проведення лекцій на дослідницьких засадах активізує розвивальний потенціал навчання, продуктивну діяльність студентів, їхню активну пошукову позицію, самостійність опанування нових знань і набуття належного досвіду.

Успіх лекції, на думку О. О. Леонтьєва, великою мірою залежить від гностичних (швидкий пошук необхідної інформації, негайне включення її в загальну систему знань і ефективну передачу), перцептивних (передусім властивості уваги: загальна спостережливість, гнучкість (переключення), стійкість, широта, вибірковість); соціально-комунікативних (уміння контактувати з аудиторією; планувати спілкування; легко і вільно переходити від “верхнього” поверху плану на “нижчий”; реалізації плану спілкування); соціально-психологічних (здатність створювати і підтримувати в уяві слухачів найбільш “вигідний” з точки зору ефективного впливу образ); організаційних (організація роботи аудиторії, включення її у спілкування, “провокування” на запитання, відповіді, полеміку, “диригування” всім цим) умінь лектора [300, с. 43].

Під час практичних занять викладач організує докладний розгляд студентами певних теоретичних положень навчальної дисципліни й формує вміння й навички використання цього матеріалу. Мета практичного заняття полягає в поглибленні та розширенні знань студентів, формуванні домінантних складників професійної

компетентності, набуття професійно значущого досвіду майбутніх учителів початкових класів [432].

Практично-семінарські заняття в органічному поєднанні із самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів доцільно проводити у формі обговорення, дискусій, бесід тощо з основних і найбільш складних питань (тем, розділів) програми навчальної дисципліни. Такий підхід до проведення практично-семінарських занять сприяє вихованню в студентів критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з науковою, довідковою та навчально-методичною літературою, висловлювати власне судження про прочитане, вести дискусію.

Розвивальні можливості практично-семінарських досить широкі, адже майбутні вчителі початкових класів поставлені перед необхідністю не просто самостійно здобувати знання, опрацьовуючи теоретичний матеріал, а й інтерпретувати його в практичну площину.

Особливо продуктивними у формуванні домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів вважаємо такі форми практично-семінарських занять, як: семінар-конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут, колоквіум, “круглий стіл”, що є підсумком самостійного опанування відповідних тем студентами.

Важливо, щоб самостійна робота студентів під час підготовки до проведення практично-семінарських занять була чітко спланована викладачем й забезпечена необхідними дидактичними ресурсами.

Для забезпечення органічного зв'язку аудиторної й самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, доцільно використовувати на практичних заняттях дидактичну гру, яка створюється й реалізується за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, що є засобом спонукання, стимулювання студентів до самостійної роботи.

Моделювання дидактичної гри на практичних заняттях з предметів “Українська мова”, “Методика навчання української мови в початкових класах”

у відповідності до її призначення полягає в розробленні алгоритму, правил, методичного та організаційного забезпечення.

Результативність дидактичної гри залежить від систематичності її використання, цілеспрямованості програми дидактичних ігор. Переваги дидактичної гри переконливо показані в роботах Н. Посталюк. На її думку, ділова гра як різновид дидактичної гри є унікальною організаційною формою навчання й виховання, у якій одночасно реалізовані три чинники розвитку творчого стилю діяльності: проблематизація, рефлексія, діалог, спільна дія яких і складає механізм розвитку особистості, але за умови самовизначення в проблемних ситуаціях, самостійної постановки цілей та їх здійснення в умовах вільного вибору засобів. Адже необхідність самостійно діяти в межах раніше заданої ролі природно накладає певні обмеження на свободу мовленнєво-мислительних дій студентів, а також на можливість самореалізації та не впливає на формування повноцінної комунікації між партнерами [457].

Навчальний процес, побудований з використанням ігрових дидактичних форм, допомагає активізувати самостійну роботу студента, реалізуючи творчі компоненти розвитку особистості. Ігри формують інтерес до предмета, забезпечують вивчення програмного матеріалу, активізують розумову діяльність, впливають на стосунки викладача і студентів, зближують навчання з майбутньою професією студента. Порівняно з іншими формами й методами навчання дидактична гра має такі позитивні аспекти: результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь, формування вміння співпрацювати, формування мотивів навчання, розвиток гуманних стосунків між студентами, розвиток навчально-творчої діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль), що в свою чергу є підґрунтям для формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів. У дидактичній грі завдання постають опосередковано.

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять наукові розвідки про систему основних методів і прийомів та засобів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, висвітлених у працях

А. Алексюка, В. Бадер, М. Вашуленко, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, О. Копусь, О. Кучерук І. Лернера, О. Любашенко, М. Махмутова, В. Мельничайко, Н. Остапенко, В. Онищука, Ю. Пассова, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Хомич, О. Хорошковської та ін.

Метод навчання тлумачимо як багатовекторну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна функції навчання; здійснюється розвиток методологій, нових освітніх технологій у навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі студентів; забезпечується формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей).

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від методично доцільного застосування методів навчання, з урахуванням їх особливостей і потенціалу в організації самостійної роботи.

Праці дидактів та лінгводидактів (А. Алексюк, З. Бакум, М.Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, С. Мартиненко, М. Пентилюк, Н. Остапенко, Т. Симоненко та ін.), багаторічний досвід вищої школи свідчать, що ефективність формування професійної компетентності студентів значною мірою визначається рівнем пізнавальної активності суб'єктів навчальної діяльності у самостійній роботі.

З-поміж різноманіття методів навчання, що функціують у теорії й практиці вищої школи, досить ефективними в організації самостійної роботи є активні проблемні методи, що дають змогу залучити до роботи всіх студентів, спонукають їх інтенсивно думати, самостійно шукати й обробляти інформацію. В основу проблемних методів покладено проблемні ситуації, суперечності, які виникають тоді, коли в студентів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання виникають утруднення.

Лінгводидактами (О. Біляєв, О. Копусь, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) доведено, що проблемне навчання сприяє передусім розвиткові здатності майбутніх учителів до самонавчання, самоосвіти, а також креативності. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій самостійній діяльності, що починається з постановки питань, розв'язання проблеми і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі та поясненні знань викладачем, у різноманітній самостійній роботі студентів. Розв'язання проблемних завдань спонукає їх до створення власних висловлювань з приводу сприйнятого, до аналізу одержаної інформації, її оцінки за допомогою нового мовленнєвого матеріалу [60; 261; 290; 432; 514].

У процесі студіювання й аналізу наукових джерел, присвячених дослідженню категорії “метод” загалом й “метод навчання” зокрема, з'ясовано специфіку внутрішньої структури досліджуваних дефініцій, що безпосередньо корелюються з процесами впливу на самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток, самоконтроль суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Дослідники проблеми (А. Алексюк, О. Малихін, О. Савченко та ін.) до внутрішньої сутності методів навчання та їхнього дидактичного потенціалу традиційно відносять: види й рівні навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів (репродуктивний, евристичний, дослідницький); організацію керівництва навчально-пізнавальною діяльністю та самостійною роботою суб'єктів освітнього процесу та контролю знань; логіко-процесуальний аспект розумової діяльності суб'єктів навчання; стимулювання й мотивація учіння; динаміку змісту основ наук [8; 320; 495].

Узагальнення теоретичних напрацювань з означеної проблеми дало змогу встановити взаємозв'язки між компонентами внутрішньої структури методів навчання, а також інтерпретувати розуміння на рівні дефініції метод організації самостійної роботи студентів як комплексний інтегративний спосіб організації самостійного теоретичного й практичного опанування навчальної інформації.

Водночас до внутрішньої структури методів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів вважаємо за доцільне долучити такі компоненти, як: рівні здатності студентів до самоактуалізації; організація й керівництво самостійною роботою студентів через самоконтроль, самооцінювання й опосередкований вплив викладача; стимулювання й мотивація самостійного навчання на основі формування рефлексивної позиції студента, динамічність змісту самостійної роботи [320, с.190-191].

Висвітлені вище компоненти внутрішньої структури методів навчання, що ґрунтуються на загальнонаукових положеннях і віддзеркалюють провідні їх функції (виховну, освітньо-навчальну, контрольну, розвивальну), корелюються із завданнями самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що й дозволило нам як пріоритетні методи організації самостійної роботи визначити такі:

- метод самостійного пошуку різних видів інформації;
- метод самостійного студіювання теоретичного матеріалу з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін;
- метод використання інформаційних технологій;
- метод рефлексії здійснюваної самостійної роботи;
- метод самостійного узагальнення результатів і прогнозування.

Пріоритетність визначених методів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів підтверджується їх здатністю забезпечувати максимальну активність студентів у продуктивно організованій самостійній роботі, проте не заперечує такі усталені у вищій школі методи, як методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, методи контролю й самоконтролю в процесі навчання (Ю. Бабанський) [25]; евристичні й дослідницькі методи під час організації й здійснення самостійної навчальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін) [303], що розширюють дидактичний і виховний діапазон впливу викладача на студентів.

З'ясування форм, методів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів передбачає й визначення відповідних засобів,

використання яких зумовлено оптимальним поєднанням з методами. У процесі дослідження визначено сукупність засобів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що сприяють підвищенню результативності виконуваної ними самостійної роботи: електронні дидактичні засоби, засоби інтенсифікації й активізації традиційних форм та методів навчання й самонавчання; індивідуальні науково-дослідницькі завдання; засоби інтерактивної взаємодії викладача й студента в освітньому процесі; інтернетні блоги викладачів та студентів, дидактичні ігри, навчально-методичний супровід самостійної роботи студента.

Загальновідомо, що інформаційне суспільство створює можливості для сталого розвитку лише тим, хто володіє інформаційною та інформативною культурою. Тому ускладнюється функція викладача, яка полягає в тому, щоб допомогти студентові орієнтуватися в різнопланових, динамічних інформаційних потоках [201; 358]. Це зумовлює використання під час організації самостійної роботи сучасних мультимедійних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки задля формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей).

Домінантою сучасної освіти стала інформатизація, тісно пов'язана з поняттям “інформаційні технології навчання”, які широко застосовуються в освітній діяльності й розробляються як відкрита система загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням антропо- і техноресурсів, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та інформаційних засобів навчання, що відповідають їхній меті, особливостям майбутньої діяльності та вимогам до професійно значущих якостей [201].

У цьому руслі слушною думка Р. Собка, який обґрунтував, що для здійснення майбутніми фахівцями ефективною навчально-пізнавальною діяльністю в інформаційно-навчальному середовищі є наявність відповідного

“комп'ютерно орієнтованого навчального забезпечення” – сукупності комп'ютерно орієнтованих методів і засобів інформаційних процесів і потоків для задоволення навчально-пізнавальних потреб майбутніх фахівців у накопиченні, зберіганні, обробці і передачі інформації в процесі формування їх готовності до фахової інформаційно-комп'ютерної діяльності [532, с. 172].

Ефективне використання сучасних засобів навчання у самостійній роботі студентів забезпечується дотриманням таких вимог:

- підвищенням мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи шляхом удосконалення мотиваційного інструментарію;
- створенням електронних навчально-методичних комплексів, доступних для кожного студента;
- своєчасним інформуванням та розробленням методичного супроводу, що допомагає реалізувати поставлені завдання в межах виконання самостійної роботи;
- співпрацею викладача і студента у самостійній роботі з використанням ресурсу соціальних мереж;
- доступністю і прозорістю дидактичних матеріалів для студентів;
- унаочненням структурування навчального матеріалу;
- забезпеченням оперативного зворотного зв'язку з академічною групою, підгрупами, з кожним студентом;
- своєчасним і прозорим контролем викладача за результатами самостійної роботи студентів;
- посиленням дидактичного потенціалу індивідуальних навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких завдань;
- проектуванням індивідуальної траєкторії навчання кожного студента;
- інтеграцією локального інформаційно-навчального середовища в європейське та світове освітнє співтовариство тощо.

Сучасні електронні дидактичні засоби, якими послуговуються майбутні вчителі початкових класів в освітньому процесі й самостійній роботі зокрема,

потребують якісного розроблення електронних навчальних курсів з мовознавчих, лінгводидактичних дисциплін як альтернативи традиційній організації навчального процесу, а також можливості надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання.

Упровадження електронних дидактичних засобів, що надають навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі студентів відкритості, гнучкості та мобільності, розширює діапазон використання та можливості вибору засобів залежно від цілей і завдань фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Оптимізації самостійної роботи студентів сприяє розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, до якого відносимо:

- програми навчальних дисциплін;
- методичні рекомендації до самостійного вивчення дисциплін;
- матеріали для самостійної роботи до лекційних та практичних занять;
- рекомендації до написання контрольних-модульних робіт, курсових, бакалаврських, магістерських робіт;
- матеріалів для контролю знань, що можуть застосовуватись як студентом для самоконтролю, так і викладачем.

Отже, методично правильне використання форм, методів і засобів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів сприяє підвищенню ефективності процесу формування домінуючих складників професійної компетентності студентів-майбутніх учителів початкових класів, а також активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

4.3. Сучасні технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів

Проблемі технологізації навчально-виховного процесу на різних рівнях освіти, у тому числі й вищої, присвячено розвідки багатьох українських і зарубіжних дослідників (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Беляєва, І. Богданова, В. Бондар, Є. Бондаревська, О. Глузман,

С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Лернер, В. Монахов, О.Пєхота, М. Фіцула, А. Фурман, І. Якиманська та ін.).

У лінгводидактиці означену проблему висвітлено в студіях З. Бакум, Н. Голуб, І. Дроздової, О. Копусь, А. Нікітіної, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Статівки та ін.

У процесі розроблення технологій організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови ми взяли до уваги висновки дослідників, що педагогічна технологія дає відповідь на запитання: яким чином? (якими методами, прийомами, засобами?) можна досягти поставленої мети [139; 179; 437; 502; 545]. Усвідомлення особливостей технології сприятиме створенню ефективної науково-методичної системи організації самостійної роботи в процесі засвоєння мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, адже на вибір технології впливають особистісні риси педагога, його досвід, своєрідність теми, рівень її складності, особливості контингенту студентів, матеріальна база вишу тощо, і, безперечно, критерієм ефективності педагогічної технології є результат.

Як доводять лінгводидакти (І. Дроздова, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, М. Пентиліук та ін.), одним із засобів оптимізації самостійної роботи студентів є проблемно-модульна технологія, що являє собою систему аналітико-логічних операцій змістового наповнення дисципліни, її структурування, визначення провідних напрямів майбутньої професійної діяльності й передбачає активну діяльність викладача й студента. Підставами для впровадження проблемно-модульної технології у вищому навчальному закладі дослідники проблеми визнають інтеграцію до Європейського простору вищої освіти, входження до Болонського процесу, реалізацію дистанційної форми навчання.

Застосування проблемно-модульної технології забезпечує інтеграція двох модулів – інформаційного і проблемно-пошукового.

Інформаційним модулем передбачено модернізацію навчальних програм, у тому числі й змісту самостійної роботи в процесі опанування української

мови шляхом доповнення нормативних курсів спецкурсами з мови та методики її навчання через дистанційну форму навчання. За такого підходу майбутні вчителі мають змогу самостійно вдосконалювати й поглиблювати знання з основних розділів сучасної української літературної мови, підвищувати фаховий рівень, розширювати діапазон філологічної підготовки, глибше усвідомлювати філософську сутність мови, розвивати культуру усного й писемного мовлення, уміння організації самостійної роботи.

Проблемно-пошуковий модуль спрямовано на розвиток у студентів можливостей самостійно засвоювати нові знання, пріоритетним же виступає розвиток творчого і критичного мислення, формування досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольове й імітаційне моделювання, пошук себе як особистості. Зазначений модуль містить виокремлені аспекти навчальної діяльності та самостійної роботи, які допомагають майбутнім учителям початкових класів максимально розкривати індивідуальний творчий потенціал: теоретико-пізнавальний, дослідницький, дискусійний, моделювальний, рефлексійний.

У системі підготовки майбутніх учителів до самостійної роботи модулі вивчаються концентровано із зазначенням конкретної кількості годин (1 кредит – 30 годин, яким передбачено майже третину від загальної кількості, тобто 12 годин самостійної роботи; тому доцільно матеріал, передбачений одним кредитом, засвоювати в аудиторії, зміст іншого – дистанційно). Позитивний ефект виявляється також у тому, що одержаний у короткі терміни студентами результат мотивує їх до продуктивної організації самостійної роботи.

Основним структурним елементом і засобом досягнення цілей під час вивчення спецкурсу та інших навчальних дисциплін, як уже зазначалося, є модуль, під яким розуміють відносно самостійний, функціонально орієнтований фрагмент процесу навчання й самостійної роботи студента, що має власне програмно-цільове, методичне забезпечення та реалізується шляхом чітко відпрацьованої технології навчання [145; 563].

Розроблення технології організації самостійної роботи зумовлене багатьма об'єктивними чинниками, з-поміж яких вагоме місце посідають ті, що пов'язані з індивідуальними освітніми запитами майбутніх учителів початкових класів і впливають на вибір кожним студентом власної траєкторії навчання. Відповідно технологією організації самостійної роботи вчителів початкових класів у процесі вивчення української мови та методики її навчання передбачено можливість вибору студентами виду, типу самостійної роботи.

Проблемно-модульна технологія зорієнтована на активне залучення суб'єктів навчання до самостійної, навчально-дослідницької роботи. У дослідженні проблемно-модульну технологію визначаємо як форму відносин між викладачем і студентом, за яких усі учасники, долучені до самостійної роботи, займають активну позицію (викладач або керівник наукової роботи – як суб'єкт навчання, студенти – як суб'єкти учіння). Суб'єкт-суб'єктний характер відносин суттєво вирізняє організацію самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів за проблемно-модульною технологією. Технологія центрована на студентові, тобто активною стороною в самостійній роботі є студент, а викладач створює умови для його творчого самовираження. Разом із тим активне “особистісно зорієнтоване” навчання, забезпечуючи майбутньому вчителю початкових класів можливість самовизначитися і самореалізуватися через вибір та оволодіння способами самостійної роботи, все ж зберігає форму зовнішнього соціального впливу на цілеспрямований розвиток особистості і цим відрізняється від стихійного навчання.

Ми використали проблемно-модульну технологію в процесі вивчення спецкурсу “Мовленнєва креативність учителя початкових класів”, мету якого визначили як систематизацію знань студентів про комунікативні якості мовлення, розширення уявлень майбутніх учителів початкових класів про роль і місце культури мовлення в житті людини загалом і вчителя початкових класів зокрема. Основними завданнями спецкурсу визначено:

- самостійне поглиблення знань студентів про стилі, типи, жанри мовлення і їхнє використання в мовленнєвих ситуаціях, забезпечення усвідомлення

ними значення мовленнєвого іміджу, мовленнєвої креативності для майбутніх учителів початкових класів;

- розширення відомостей студентів про такі комунікативні ознаки мовлення, як правильність, чистота, точність, доречність, лаконічність, доступність, логічність лексичне і фразеологічне багатство, поглиблення знань про норми літературної мови (орфоепічні, морфологічні, синтаксичні і лексичні, орфографічні, пунктуаційні), збагачення активного словника студентів шляхом звернення до фольклорних джерел і зразків української класичної літератури;
- поглиблення знань студентів про матеріальну сторону мови, про зв'язок мовлення з мисленням, інтеграція знань, здобутих у процесі опанування мовних, лінгводидактичних і психолого-педагогічних дисциплін задля формування мовленнєвої креативності, розвитку мовного чуття, мовного смаку;
- акцентування уваги студентів на важливості підготовки публічних виступів, продукування спонтанних діалогів та полілогів, пов'язаних з професійним контекстом.

Побудова спецкурсу передбачала збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, диференційованої за двома модулями – інформаційним та проблемно-пошуковим.

Під час опанування спецкурсу в межах інформаційного модуля студенти працювали зі значними обсягами інформації, запропонованої на різних носіях. Певний обсяг теоретичних відомостей майбутні вчителі початкових класів здобували під час лекційних занять, проте значно більший обсяг засвоювали шляхом самостійного опрацювання. Наведемо окремі приклади.

Під час оприлюднення лекції “Українська мова в сучасному світі” викладач ознайомлював студентів із лінгвістичними, соціолінгвістичними чинниками, що впливають на розвиток культури мовлення та формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей майбутнього вчителя початкових класів.

Відомості ж про основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи української мови студенти здобували самостійно шляхом опрацювання рекомендованих джерел та аналізу мовлення учнів початкових класів під час педагогічної практики. Виступи студентів проілюстрували, що учні третіх класів загалом знайомі з іншомовними лексемами (гербера, орхідея, бегонія, драцена, цикламен тощо), проте власне українські лексеми (жоржини, чорнобривці, любисток, кручені паничі, матіола, мальва) не ввійшли до активного словникового запасу більшості учнів, що й дало змогу студентам виявити сучасну тенденцію слововживання учнями початкових класів – перевагу слів іншомовного походження.

Аналіз студентами причин домінування в мовленні учнів слів іншомовного походження спонукав студентів до розроблення методичних рекомендацій щодо збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикою.

Наведемо ще один приклад з тему “Невербальні засоби спілкування”, яку було винесено на самостійне опрацювання в межах спецкурсу з виокремленими змістовими блоками:

1. Загальні відомості про невербальне спілкування.
2. Екстралінгвістичні і просодичні норми спілкування.
3. Кінесика й норми спілкування.
4. Етичні норми зовнішнього вигляду вчителя.
5. Правила рукостискання.

Студентам було запропоновано список основної й додаткової літератури; ключові слова, методичні рекомендації, що полегшувало процес засвоєння матеріалу. На пропедевтичному етапі засвоєння теми студенти ознайомилися з метою й завданнями вивчення теми. Завдання передбачали ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з основними положеннями про невербальне спілкування, визначити його етичні аспекти, а також правила використання жестів і міміки, простору під час ділового спілкування,

удосконалювати вміння застосовувати будь-які невербальні знаки для успішної комунікації.

Методичні рекомендації до вивчення теми спрямовували студентів на продуктивну самостійну навчально-пізнавальну діяльність :

Прикметними ознаками проблемно-пошукового модуля стало моделювання ситуацій взаємодії з реальними чи віртуальними суб'єктами (учнями, колегами, батьками учнів) у межах комунікативного тренінгу (установлення контакту, транслювання відомостей, передачу відповідних емоцій тощо), що сприяло формуванню мовленнєвої креативності майбутніх учителів початкових класів.

Проблемним модулем передбачалося застосування таких методів і форм активного залучення майбутніх учителів початкових класів до навчальної діяльності після виконання самостійної роботи як: обговорення конкретних навчальних ситуацій і участь у ділових іграх; участь у навчально-методичній та дослідній роботі творчих груп; виконання індивідуальних та мікрогрупових творчих завдань, залікових і тестових завдань, проектних робіт тощо.

Одна з передумов якісного впровадження спецкурсу й ефективної технології вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови та методики її викладання – наявність підручників і навчально-методичних комплектів. Для цього ми створили навчально-методичний комплекс на паперових та електронних носіях.

Запровадження інновацій у межах пропонованої технології стимулювало майбутніх учителів початкових класів до створення індивідуальних професійних портфоліо, змістове наповнення яких по-перше, сприяло ознайомленню майбутніх учителів з передовим досвідом педагогічних колективів та напрацювань лінгводидактики, по-друге, стимулювало їх до саморозвитку, самовдосконалення, самопрезентації.

Систему спецкурсу репрезентуємо у вигляді схеми: лекція + практично-семінарські заняття + ділові ігри + тренінги + обмін досвідом + презентації проектів + підсумки роботи (корекція).

Ефективними виявилися практично-семінарські заняття у формі інтернетпрактикуму, що дало змогу розширити формат взаємодії студентів і викладачів кількох навчальних закладів, порівняти рівень сформованості домінантних складників власної професійної компетентності з рівнем сформованості домінантних складників професійної компетентності студентів інших вишів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей).

Взаємозв'язок і взаємозалежність організаційних форм у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самостійної роботи представлено через проведення лекцій, на яких відбувалося індивідуальне осмислення, розширення досвіду майбутніх учителів початкових класів на основі нової інформації. Домінувальним над екстраактивним став інтерактивний інформаційний режим, який реалізувався в процесі проведення семінару-практикуму і конференції-практикуму, коли результат успіху залежав від якості самостійної роботи студента.

Оскільки всі організаційні форми самостійної роботи реалізуються в навчальному процесі через ті чи ті типи або види самостійної роботи, пропоновану технологію розглядаємо як важливий складник організації самостійної роботи студентів. Наведемо приклади фрагментів практичних занять.

Для ефективного формування домінантних складників професійної компетентності зі студентами було проведено різноманітні тренінги, зокрема: 1) тренінг спілкування, мета якого – удосконалення комунікативних умінь ефективної взаємодії з учнями, колегами, батьками, громадськістю і вироблення оптимальних стилів спілкування; 2) тренінг креативності, мета якого – розвиток творчого мислення і уяви; 3) тренінг проектування взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі; 4) тренінг лідерства, мета якого – розкрити професійно визначальні якості майбутнього вчителя початкових класів.

Тренінги проводилися для формування вмінь майбутнього вчителя початкових класів організувати парну і групову форми роботи з учнями. Під час проведення занять спецкурсу одні студенти виступали у ролі вчителя, інші – в ролі учнів, що дозволило їм у змодельованій ситуації спрогнозувати утруднення, що можуть виникнути в реальній практиці не тільки для вчителя, а й для учнів, проілюструвати різні моделі їхньої взаємодії.

В основу всіх форм навчання в процесі вивчення спецкурсу нами покладено й успішно використовувався принцип визначення й активізації рольових функцій учителя. Ми виходили з того, що вчителі, які розуміють значення мовленнєвого іміджу, креативності в професійній діяльності, віддають перевагу формуванню цих індивідуальних якостей, досягають кращих результатів.

У процесі проведення аудиторних занять і організації самостійної роботи ми враховували низку найбільш важливих психологічних чинників активізації особистості у навчанні: пізнавальний та професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; ігровий характер проведення занять; емоційний вплив через урахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкових класів.

Продуктивними формами роботи зі студентами виявилися такі: 1) ділові і рольові ігри (“Свобода і відповідальність у професійній діяльності”, “Ремісник чи майстер”); 2) круглі столи “Методика – наука чи мистецтво?”, “Мовленнєва креативність учителя”; 3) дидактичні ігри “аукціон” методичних ідей, “скарбничка” слухних методичних рекомендацій.

“Педагогічний аукціон” передбачав запровадження і захист методичних ідей, наприклад, складання ребусів, кросвордів для учнів, розроблення мнемонімічних прийомів, мовних ігор для уроків української мови в початкових класах, підготовку сценаріїв позакласних заходів тощо. Під час захисту педагогічної ідеї були передбачені вимоги: зазначити, хто є автором ідеї, назвати джерело, яке сприяло визначенню ідеї, обрати опонента, консультанта-практика, який пропонує запитання для з'ясування й об'єднання

визначених позицій, наприклад: 1. У чому полягає ефективність пропонованого позакласного заходу? 2. Як Ви вважаєте, Ваші опоненти сприймають пропоновану мнемонічні прийоми чи ні?

Основні завдання гри передбачали: розвиток креативності, здатності до конструктивного мислення, аналізу, синтезу, узагальнення, конструювання, проектування.

Провідним засобом розвитку мовленнєвої креативності студентів під час опанування спецкурсу стали вправи. Наведемо окремі приклади вправ:

- Спробуйте прочитати текст обсягом 130 слів і визначитися з правильним темпом мовлення. Доповніть інформацію, запропоновану у вправі.

*Імідж – це форма відображення об'єкта, яка цілеспрямовано створена або стихійно відображається у свідомості людей (на їх свідомому і підсвідомому рівнях). Він тісно пов'язаний з оточенням, у якому перебуває людина; габаритами людини; вербалікою; умінням тримати своє тіло та користуватися невербальними знаками. У свідомості інших людей імідж про конкретну особу формується з перших моментів контакту – надійність візуальної оцінки становить 80%. Аби справити добре враження на партнера, деякі іноземні фахівці рекомендують користуватися **правилом 12:***

- **перші 12 кроків** назустріч партнеру повинні бути впевнені, рішучі;
- **перші 12 слів** – приємні;
- **перші 12 дюймів** зверху та **перші 12 дюймів** знизу – бездоганні.

Складниками професійного іміджу є: ансамбль одягу, аксесуари та макіяж; хороші манери; приємна зовнішність; візитка; демонстрація своєї впевненості (невербалікою й мовленням); грамотне мовлення; дотримання правил і засад ділового етикету. Дрібниць у його формуванні немає (З підручника).

- Допоможіть людям **прийняти ваш комплімент**. Запитайте людину про що-небудь з теми вашого компліменту, щоб вона не була в розгубленості, а що-небудь відповіла б Вам. Наприклад:

Поведінка. *„Іване Петровичу, ви прекрасний лікар, оскільки Вам завжди вдається приділити увагу кожному хворому. Поділіться, як ви знаходите час?“*

Зовнішність. *„Маріє, яка в тебе гарна зачіска, вона підкреслює твій вишуканий колір волосся. Як тобі вдалося так вдало обрати стиль?“*

Речі. *„Сергію, у тебе модні туфлі. Вони прекрасно пасують до твого костюму. Як ти зважився вибрати таку модель?“*

Для контролю якості засвоєння матеріалу систематично використовували тестові завдання. Наприклад:

Виберіть правильний (найбільш доречний) варіант відповіді.

1. Ви підійшли до господаря заходу, з яким знаходяться кілька його колег, не знайомих Вам. Привітавшись з вами, господар не представляє вам присутніх.

Ви повинні:

- а) попросити господаря представити вам його колег;
- б) почекати, доки присутні не почнуть говорити, і тоді запитати в них, хто вони;
- в) намагатися зрозуміти, хто є хто, у процесі спілкування, а наприкінці зустрічі попросити підтвердити/спростувати ваші припущення.

2. Одразу після представлення вас новій людині Ви зрозуміли, що встигли забути її ім'я. Вам слід:

- а) зробити вигляд, що все нормально й просто уникати називати цю особу на ім'я;
- б) вибачитися й запитати ім'я людини;
- в) вибачитися й піти.

3. Ви наблизилися до групи людей, але ніхто із присутніх не простягнув Вам руки для привітання й не виявив бажання познайомитися. Ви:

- а) простягаєте руку й представляєтеся;
- б) питаєте, чи можете приєднатися до групи та починаєте розмову;
- в) перериваєте розмову й роздаєте свої бізнес-картки.

Дидактичний контекст запропонованих вправ і тестів передбачав не лише контроль сформованості індивідуальної мовотворчості майбутніх учителів початкових класів, а й стимулювання їхньої мовленнєвої креативності, що сприяло підвищенню професійної адаптивності, формуванню здатності адекватно реагувати на комунікативні виклики соціуму.

Розроблений і апробований спецкурс забезпечив аналіз і синтез накопиченого досвіду та можливість для розроблення й впровадження у практику інноваційних підходів, методів і технологій ґрунтовного опанування української мови та методики її навчання через ефективну самостійну роботу.

Під час проведення дидактичної гри учасники мікрогруп активно включалися в запропоновану педагогічну ситуацію і пропонували власний підхід до розв'язання проблеми.

Досить ефективними на заняттях спецкурсу нами визначено такі види робіт, як захист проектів, рефератів, авторських робіт, повідомлень з проблеми сучасних інноваційних технологій навчання учнів початкових класів.

Важливими в контексті проблеми організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є дослідження сучасних науковців (В. Бадер, А. Богуш, Л. Жалдак, С. Мартиненко, Н. Морзе, М. Пентилюк та ін.).

Нам імponує визначення інформаційно-комунікаційних технологій О. Захарчук-Дуке, під яким дослідниця розуміє інноваційне технічне забезпечення та сукупність комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання з високою адаптивністю, що сприяють оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах індивідуалізації, диференціації й інтенсифікації, розвивають інтелектуальний і творчий потенціал майбутніх учителів [202, с. 6]. Слушною є думка дослідниці, що інформаційно-комунікаційні технології мають широкий діапазон дидактичного застосування на заняттях із “Сучасної української літературної мови”, “Культури усного й писемного мовлення”, “Орфоепічного та комунікативного тренінгу”: сприяють пошуку, вибору та представленню необхідної інформації,

розвитку культури мовлення, уможлиблюють організацію дослідницько-пошукової роботи та контролю за її результатами, урізноманітнюють форми і методи навчальної діяльності студентів. На нашу думку, інформаційно-комунікаційні технології здатні оптимізувати навчальну роботу майбутніх учителів початкових класів. З огляду на це вважаємо не просто можливим, а доречним і ефективним використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. Інформаційно-комунікаційні технології розширюють комунікативні можливості майбутніх учителів початкових класів у раціональному накопиченні системи знань, сприяють формуванню в них мотивації до самоосвітньої діяльності, забезпеченню зворотного зв'язку викладача зі студентами педагогічного вишу.

Інформаційно-комунікаційні технології дають змогу залучити мультимедійні можливості сучасних засобів навчання для організації спостережень над чужим і власним мовленням в аудіозаписі, що уможлиблює кількаразове прослухування аудіофрагментів, пошук мовленнєвих девіацій, щоб спланувати роботу над їх усуненням, а також опанувати взірці правильного мовлення. Наприклад: проаналізуйте мовлення з погляду чистоти одного з відомих сучасних політиків, митців, науковців (в аудіозаписі). виправте помилки, якщо вони є. Аудіозапис і аналіз мовлення розмістіть на блозі групи. Познайомтеся з аудіозаписами та аналізом мовлення своїх одногрупників, підготуйте коментар. Отже, можна задіяти інтернетресурс задля здійснення систематичної роботи з блогами. Самостійна робота, що передбачає застосування інформаційно-комунікаційних технологій, сприяє формуванню комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів.

Оскільки теле- і відеоінформація, звуковий і музичний супровід дозволяє підвищити якість навчання, подавати та засвоювати великий обсяг інформації, удосконалювати усне мовлення на кращих взірцях, викладачі збільшують питому вагу завдань з відеороликами. Наприклад, студенти розміщують на блозі групи відеофрагменти з декламуванням (скоромовок), зразки відеотренінгів з вимови звуків, ці ролики коментуються на блозі та

обговорюються на заняттях. Підсумком вивчення курсу може стати колективний проект – власний відеоролик “Культура мовлення вчителя початкових класів”, “Хвилинка диктора”, який розміщується на блозі групи та обговорюється. Це дозволяє аналізувати власне мовлення з огляду на дотримання норм сучасної української літературної мови.

Використання блогів сприяло підвищенню самоосвітньої мотивації майбутніх учителів початкових класів, надає змогу адекватно оцінювати комунікативні вміння й навички та працювати над їх удосконаленням. Робота з блогами посилює й мотивацію студентів до розвитку культури усного й писемного мовлення, спонукає до співпраці, розвиває вміння працювати в команді, стимулює до формування індивідуального мовленнєвого іміджу майбутніх учителів початкових класів.

Останнім часом усе активніше в практику вишів упроваджують роботу з *електронними навчальними курсами*, розробленими на платформі Moodle. Як показує аналіз контенту, електронні навчальні курси здебільшого містять: загальну інформацію про навчальну дисципліну (робоча навчальна програма, критерії оцінювання, друковані та інтернетджерела, глосарії, новини); навчально-методичні матеріали до кожного модуля; теоретичний матеріал (мультимедійні презентації модулів, структуровані електронні навчальні матеріали, список друкованих та інтернетджерел); практичні (семінарські, лабораторні) роботи (зміст, методичні рекомендації щодо їх виконання, список індивідуальних завдань, критерії оцінювання); тести для самоперевірки; завдання для самостійної роботи студентів; матеріали для модульного контролю (контрольні запитання, тести для контролю).

Робота з електронними навчальними курсами змінює роль викладача та вимагає від студентів уміння самостійно організувати навчання, працювати з інформацією, вчитися культури спілкування в мережі.

Використання електронних навчальних курсів дає змогу викладачеві реалізувати індивідуальний підхід до навчання; здійснювати об’єктивний контроль рівня сформованості професійних компетентностей студентів;

організувати самостійну роботу відповідно до вимог Болонського процесу; студентам – самостійно обирати індивідуальну освітню траєкторію, зручний час та місце для навчання; визначати послідовність та рівень складності навчального матеріалу; опрацьовувати більший обсяг інформації порівняно з традиційним навчанням.

Принагідно зауважимо, що акцентування уваги на самостійній роботі не повинно нівелювати значення традиційних форм навчальної діяльності, як-от лекції, семінарські, індивідуальні, практичні заняття, адже саме вони мають забезпечити базові знання й уміння майбутніх учителів початкових класів.

На думку С. Сисоєвої, поняття “інформаційні технології навчання” доцільно розглядати як ефективне використання програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо- і відео- засобів, комп'ютерів, телекомунікаційних мереж) для роботи з інформацією, що виявляються у реалізації особою управлінських функцій пошуку, аналізу, синтезу, узагальнення, технічної обробки і передачі інформаційних потоків [521, с. 172].

Слушним є твердження Л. Бондар, що роль викладача в навчальному процесі в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій залишається не тільки провідною, але й ще більше ускладнюється, оскільки змінюється зміст його праці, вона здебільшого набуває характеру наставництва, що потребує від нього не тільки постійної самоосвіти і професійного зростання, але й інформаційної компетенції [98]. На думку дослідниці, інформаційно-комунікаційні технології змінюють структуру традиційної суб'єкт-об'єктної педагогіки, у якій студент стає особистістю, яка прагне до самореалізації [Там само]. Нам видається, що можливості інформаційно-комунікаційних технологій в процесі організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів набагато ширші, оскільки забезпечують умови для самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації. Використання анімації сприяє формуванню у студентів наочно-образного мислення і більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню їхньої професійної креативності.

Вплив глобалізаційних процесів на розвиток суспільства й освіти зокрема вимагає пошуку продуктивних підходів до оптимізації змістово-організаційного аспекту самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. Аналіз і синтез накопичених у педагогічній теорії і практиці здобутків із досліджуваної проблеми дали змогу виокремити й обґрунтувати як методично доцільні для технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів

Отже, наші спостереження показали, що організована в такий спосіб самостійна робота майбутніх учителів початкових класів стає ефективною, органічною, сприяє подальшому застосуванню найбільш різноманітних сучасних форм, методів, напрямів, активізації процесу навчання, самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації, самовдосконалення.

4.4. Організація самостійної роботи в умовах дистанційного навчання

Сучасний розвиток новітніх засобів навчання дає змогу для підвищення ефективності навчання та його модернізації. Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі дозволяє не тільки урізноманітнити його, підвищити ефективність засвоєння матеріалу, а й формувати в суб'єкта навчання самостійне критичне мислення, що у свою чергу сприяє моральному та інтелектуальному розвитку особистості студента.

Дистанційне навчання – це нова, самостійна перспективна форма навчання, що має значний дидактичний, розвивальний і виховний потенціал. З огляду на те, що інформаційне суспільство виробляє велику кількість різноманітної інформації, що надходить до людини із джерел різного ступеня надійності, а тому пошук, критична оцінка, структурування, робота з інформацією – це стратегічні вміння, яким повинні оволодіти майбутні вчителі початкових класів для орієнтації в інформаційному просторі і створення власного уявлення про довкілля. Нові інформаційні технології впливають і на нашу культуру. Погоджуємося з думкою дослідників (О. Грищенко, О. Копусь), якщо раніше мінімальний рівень культури передбачав як обов'язкові навички читання і письма, то тепер мінімальний рівень культури передбачає як

обов'язкові навички прочитання і створення гіпертекстових документів. Сьогоднішня культура все більше стає культурою екрана і все більшу частину серед екранів починають займати монітори персональних комп'ютерів [157; 261].

У зв'язку із цим особливої актуальності набуває необхідність обґрунтування лінгводидактичних засад організації самостійної роботи в умовах дистанційного навчання у вищому педагогічному закладі.

Серед дослідників немає однастайності в розумінні, а відтак і тлумаченні дистанційної освіти. Д. Чернилевський зазначає, що „термін „дистанційне навчання” (distance education) ще до кінця не засвоївся в педагогічній літературі. У педагогічному обігу наявні такі варіанти, як „дистантна освіта” й „дистантне навчання”, які з'явилися як кальки перекладу синонімічних словосполучень „distance education” та „distance learning” [601, с. 174]. І. Краєвський розмежовує поняття „дистанційна освіта” й „дистанційне навчання”. На думку науковця, „дистанційною є не форма отримання освіти, а технологія навчання. Тому доцільно говорити не про дистанційну освіту, а про дистанційне навчання” [274, с.15]. А. Соловов переконує, що термін „дистанційне навчання” є більш коректним і „більш чітко вказує на дистанційне навчання як на процес і його безпосередній зв'язок з технологіями навчання” [540, с. 15].

Для нашого дослідження цінною є думка науковців О. Копусь, Є. Полат, які визначають дистанційне навчання як якісно нову форму освіти, що ґрунтується на принципі самостійності навчання студентів і сучасних педагогічних методиках, технічних засобах передання інформації як особливого типу освітньої діяльності. Когнітивний та процесуальний компоненти цієї діяльності забезпечуються за допомогою електронно-технічних засобів при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників [261; 452].

Аналіз і синтез наукових студій з проблем реалізації дистанційного навчання (О. Андреев, О. Копусь, Є. Полат, М. Починкова, А. Соловов та ін.) дає підстави до таких узагальнень: дистанційне навчання є інваріантним у

системі просторово-часових координат. Оскільки основу навчального процесу в разі дистанційного навчання становить інтенсивна, цілеспрямована і контрольована самостійна робота студентів, яку вони виконують у зручному для них індивідуальному режимі, то дистанційне навчання має виняткове значення для підвищення і поглиблення знань; дистанційне навчання є найбільш адекватною відповіддю на виклики інформаційного суспільства, оскільки дозволяє швидко реагувати на зміни у виробничих технологіях, а також реалізує принцип синергетичності в освіті, робить систему освіти відкритою [11; 261; 452; 461; 540].

Дистанційне навчання стало одним з найважливіших складників сучасної системи вищої освіти промислово розвинених країн. Найбільш широко дистанційне навчання застосовується в таких країнах, як США, Великобританія, Франція, Іспанія, Китай, Німеччина та ін. Так, у Відкритому університеті Великобританії щорічно навчається більше 20 тис. студентів, у відкритому університеті Хаген (Німеччина) – понад 50 тис. студентів, у INTEC-коледжі Кейптауна за системою дистанційного навчання щорічно навчається більше 68 тис. студентів, у США дистанційне навчання використовують близько 60% університетів [540].

З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій (комп'ютерна мережа інтернет, глобальне телебачення тощо), з іншого – політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити навчання та освіту будь-якого рівня максимально доступними для всіх верств населення.

Останнім часом науковці ґрунтовно досліджують особливості дистанційного навчання, його особливості: гнучкість, модульність, паралельність у розумінні навчання без відриву від основної професійної діяльності, можливість навчання одночасно великої кількості суб'єктів навчання, рентабельність, зміна функцій викладача, зміна статусу того, хто навчається, використання нових інформаційних технологій тощо (О. Андреев,

В. Биков, О. Карпенко, В. Кухаренко, В. Монахов, В. Олійник, Є. Полат, М. Починкова, П. Стефаненко, А. Хуторської, В. Шевченко та ін.).

Предметом сучасних досліджень стали переваги й недоліки дистанційного навчання. Д. Чернилевський виділяє такі переваги системи дистанційного навчання:

- широкомасштабна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації фахівців для кадрового забезпечення конверсійних, освітніх, регіональних та інших державних і суспільних програм;

- якісно новий рівень академічної мобільності студентів, що надасть їм можливість переходу від однієї освітньої програми до іншої, з одного навчального закладу в інший для продовження освіти, одночасного навчання в різних навчальних закладах, зокрема й закордонних;

- можливість отримання освіти особами з фізичними вадами, які не мають можливості навчатися за традиційною системою;

- висока якість освіти за рахунок реалізації комплексних освітніх програм, заснованих на кращих традиціях вітчизняної освіти, міжнародному досвіді використання передових інформаційних технологій;

- розширення географії вищої школи, вихід на нові ринки освітніх послуг у країні та за кордоном;

- доступність вищої освіти для іноземних громадян, подолання ізоляваності вітчизняної системи освіти від світової освітньої системи, зокрема на мовному рівні;

- зниження соціальної напруги у великих містах, пов'язаної з міграцією молоді з метою отримання освіти в провідних ВНЗ країни;

- можливість отримання освіти за місцем проживання й вирішення тим самим проблем, пов'язаних з наявною диспропорцією в розташуванні вищих навчальних закладів;

- можливість здійснення просунутої освіти особливо обдарованих дітей і підлітків незалежно від місця їхнього мешкання й віддаленості від традиційних академічних та університетських центрів [601 , с. 223].

В. Данильченко наголошує на зручності дистанційного навчання для студента й виділяє такі ознаки дистанційного навчання:

- навчання без відриву від основного місця роботи, переїзду на інше місце;
- навчання за індивідуальною програмою, що складається самими суб'єктами навчання;
- необмеженість навчання часовими межами;
- необмеженість вибору навчальних дисциплін та ін. [163,с.121].

Погоджуємося з думкою дослідників, що при значних перевагах дистанційного навчання воно не позбавлене недоліків, які необхідно враховувати під час розроблення та впровадження дистанційних курсів.

В. Кухаренко виділяє такі недоліки дистанційного навчання:

1. Статистично встановлено: 50–80% дистанційних студентів не закінчують навчання.

2. Розвиток дистанційного навчання не встигає за змінами на ринку праці.

3. Нерідко під час розробки дистанційних курсів перевага віддається новим технологіям, а не методичним аспектам дистанційного навчання.

4. Дистанційний студент нічого не робить, крім читання, виконання тестів та завдань, тому навчатися за таким сценарієм нудно. Ніякої активності, яка б залучала мозок студента, немає, а „інтерактивність” має вигляд перегортання сторінок у вебі.

5. У більшості дистанційних курсів втрачено розуміння відмінності між ученням та навчанням. Цікаве та ефективне навчання викладача запам'ятовується на багато років, він знає, що порадити студентові на кожному кроці засвоєння навчального матеріалу, які навести приклади тощо. Водночас, тексти дистанційних курсів створюють особи, які не мають педагогічного досвіду, а до складу команди розробників не входять професійні викладачі.

6. Утрачається розуміння унікальності сучасних технологій, які сприяють створенню атмосфери співтворчості, колективного інтелекту [169, с. 8].

Для нашого дослідження особливо актуальною видається позиція М. Починкової, яка пише, що, крім зазначених вище недоліків дистанційного

навчання, для дистанційних курсів філологічного спрямування важливим недоліком є обмежена участь у контактному спілкуванні викладача й студента. Загальновідомо, що саме контактне спілкування значною мірою сприяє формуванню мовленнєвої компетентності [461, с. 18].

Цілком згодні з думкою, що найбільш актуальним завданням педагогічної науки сьогодення є вдосконалення дидактичної теорії (як системи загальних і принципово важливих орієнтирів, що визначають зміст, методи, форми організації навчання, способи аналізу і корекції його результатів) відповідно до нових освітніх реалій технологічних умов перебігу педагогічного процесу [143].

Обґрунтовуючи дидактичну систему, що містить мету, зміст, методи, засоби та форми навчання, О. Андреєв доповнив її ще досить важливими складниками підсистеми: матеріально-технічним, фінансово-економічним, нормативно-правовим, ідентифікаційно-контрольним, маркетинговим, що значною мірою відрізняє дистанційне навчання від традиційної системи комп'ютерного навчання [11].

Теорію дистанційного навчання, що ґрунтується переважно на загальнодидактичних принципах, розглядаємо на засадах таких сучасних принципів організації самостійної роботи, як: *варіативності форм і змісту навчання, програм, засобів*, що забезпечує вільне просування особистості в освітньому просторі з урахуванням персональних запитів майбутніх учителів початкової школи та соціально-економічних умов функціонування освіти; *індивідуалізації*, що визначає розвиток здібностей особистості до самопізнання, саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації, врахування запитів та інтересів кожного у змістовному забезпеченні процесу навчання; *диференціації*, що передбачає виважене проектування навчального процесу в системі двох координат – вертикальній і горизонтальній; *інтерактивності навчання*, що передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу (співнавчання, взаємонавчання), які є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітньої діяльності; *співробітництва*, що визначає особистісно орієнтоване спілкування,

збагачення змісту навчання матеріалами, що мають емоційний вплив на читача, залучення майбутніх учителів початкової школи до самоаналізу, самооцінки власної діяльності, формування вміння педагогічної рефлексії; *багатоваріантності та гнучкості форм системи вищої освіти*, що передбачає застосування різних механізмів підвищення професійної майстерності, періодичний перегляд змісту освітнього процесу відповідно до змін потреб студентів.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що під час проектування будь-якої педагогічної технології, у тому числі й технологій навчання за дистанційною формою, необхідно спиратися не лише на загальнодидактичні принципи, принципи інформатизації освіти, а й на власне методичні принципи дистанційного навчання, з-поміж яких найефективнішими визначені такі: принцип пріоритетності психолого-педагогічних, соціальних та санітарно-гігієнічних підходів до всіх аспектів дистанційного навчання, яким передбачається, що застосовані в дистанційному навчання інформаційні, телекомунікаційні та інші технології мають відповідати дидактичним моделям навчання, урахувувати психологію соціальної особистості та гарантувати відсутність шкоди її здоров'ю; принцип модульного підходу до відбору та конструювання змісту дистанційного навчання, його програмно-методичного забезпечення та організації навчального процесу; принцип формування інформаційного середовища (Web-середовища) відповідно до цілей, завдань та моделей дистанційного навчання. Цей принцип не відкидає можливості свободи пошуку й вибору інформації студентів, водночас припускає наявність в освітньому просторі спеціалізованих Web-сайтів; принцип підготовленості особистості до дистанційного навчання (принцип стартового рівня). Для його ефективності необхідні не тільки відповідні технології та засоби їх забезпечення, а й особистість з достатньо сильною мотивацією до навчання, що володіє певним обсягом і рівнем знань, умінь та навичок. Останнє насамперед стосується вмінь та навичок до самостійної роботи, володіння комп'ютерною та оргтехнікою, засобами зв'язку тощо; принцип активного зворотного зв'язку.

Способи реалізації контактів можуть бути різні: особисті зустрічі, використання каналів зв'язку (звичайна та електронна пошти, телефон, факс тощо), зустрічі в інтернеті та ін. [11].

Останнім часом розроблено кілька варіантів технологій дистанційного навчання, найважливішими з яких є “кейс”-технологія, TV-технологія, мережана та змішана технології.

“Кейс”-технологія дістала свою назву через комплект засобів навчання (методичні рекомендації, спеціально розроблені навчальні посібники, довідники, аудіо- і відеокасети, дискети, компакт-диски тощо), який розміщено в кейсі і надається кожному студентові. Організація навчального процесу кожного з курсів, що опановується, передбачає проведення тьюторіалів, виконання домашніх завдань, проміжні та підсумкові іспити, а також дослідницькі проектні завдання. Останні являють собою інтенсивні, консультаційні заняття під керівництвом викладача, під час яких застосовують такі основні методи навчання, як: аналіз конкретних ситуацій, аналіз ділової гри тощо.

Тривалість навчання відбувається відповідно до узгодженого індивідуального навчального плану. З “кейс”-технології дистанційного навчання здебільшого починається етап входження студентів до системи дистанційного навчання, їхня адаптація.

TV-технологія дистанційного навчання передбачає застосування в процесі навчання різних систем телебачення (мережевого, кабельного, супутникового тощо) та спеціальних освітніх програм. З огляду на відсутність спеціальних телепередач, які б можна було використати в межах дистанційних курсів, ставимо під сумнів доцільність застосування TV-технологій дистанційного навчання в “чистому” вигляді. Однак повністю відкидати можливості телебачення було б неправильним. Ураховуючи можливості сучасної апаратури, можна створювати відеобанк чи відеотеку, що містить відеоролики, відеосюжети уроків української мови в початкових класах,

позакласних заходів, які варто обговорювати під час занять з культури мовлення, методики навчання української мови тощо.

Мережева технологія дистанційного навчання, на думку більшості дослідників дистанційного навчання (О. Андреев, Р. Собко та інші), – це основна педагогічна технологія освіти XXI ст., яка має великі потенційні можливості, але її реальне впровадження в навчання потребує значних організаційних зусиль, відповідних інтелектуальних ресурсів, матеріально-технічного та фінансового забезпечення [11; 532].

Змішані технології дистанційного навчання передбачають обґрунтоване та органічне поєднання елементів різних технологій в єдине ціле. Застосування в навчанні змішаних технологій можна розглядати як інтеграції технологій. Так, поступово насичуючи “кейс”-технологію елементами мережевої, ми тим самим забезпечимо її розвиток, кінцевою метою якого є перехід на мережеву технологію. Вибір для дистанційного навчання будь-якої технології зумовлений низкою чинників, найважливішими з яких є можливості навчального закладу та готовність до навчання потенційних користувачів (стартовий рівень, наявність технічних можливостей тощо).

Ми поділяємо думку Є. Полат, що дистанційна освіта як цілісний процес, який органічно поєднує процес навчання, виховання і розвиток особистості, має значну перевагу порівняно з традиційною, зокрема:

- дистанційна освіта формує глобальний (національний, регіональний, міський, локальний) принципово новий освітній простір. Створюється постійно дієве, систематизоване та постійно оновлюване джерело якісної освітньої інформації, що міститься у Web-середовищі, на CD-ROM та DVD носіях, в електронних книгах і віртуальних бібліотеках;

- дистанційна освіта розширює ринок освітніх послуг, знижує поріг доступності до них різних соціальних груп і категорій населення, зменшує розрив щодо якості елітарної та масової освіти. Тим самим створюються умови для практичної реалізації таких принципів освіти в Україні, як доступність

освіти для кожного громадянина та рівність умов для реалізації здібностей і талантів особистості та всебічного її розвитку;

– доступність освіти, комфортність навчання (незалежно від місця проживання та виду діяльності, свобода вибору змісту, темпу, тривалості в часі, виду та рівня освіти), можливість задоволення пізнавальних інтересів та потреб особистості на всіх етапах її розвитку створюють реальні передумови неперервності освіти, реалізації принципу “освіта – упродовж життя”;

– дистанційна освіта активізує процес навчання, надаючи йому творчий характер. Формуються вміння активного пошуку знань, їх аналізу, синтезу, систематизації, підвищується комп'ютерна грамотність суб'єктів навчальної діяльності. Можливість розміщення персональних напрацювань у Web-середовищі з далším обміном думок стосовно певної проблеми створює стійку мотиваційну основу творчого розвитку особистості. У результаті прискорюється процес її розвитку та поліпшуються якісні характеристики;

– активне використання глобальної інформаційної мережі інтернет у процесі дистанційної освіти, регулярний обмін освітніми продуктами між різними країнами, з одного боку, підвищить рівень та якість вітчизняної освіти, привівши її до світових стандартів, а з іншого – забезпечить входження України у світовий освітній простір як рівноправного партнера;

– дистанційна освіта активно впливає на світогляд особистості, надаючи йому риси планетарного. Характерними рисами такого світогляду є: цілісність, міждисциплінарність, методологічний плюралізм, відкритість процесу пізнання, інтеграція різного виду інформації;

– дистанційна освіта більшою мірою, ніж традиційна, допомагає розв'язати проблему особистісної спрямованості навчання. Дидактичні моделі і технологія дистанційного навчання дають змогу забезпечити індивідуалізацію відносин між викладачем і суб'єктом навчальної діяльності на основі регулярного зворотного зв'язку, що розв'язує проблему “штучного” підходу в умовах масової освіти [452].

Важливим завданням, що потребує вирішення проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в системі вищої педагогічної освіти створення моделі організації дистанційного навчання, якою передбачено врахування таких підходів, що найбільш задовольнили б вимоги й потреби майбутніх учителів початкових класів.

Дослідження, яке було проведене нами в Херсонському державному університеті упродовж останніх п'яти років, підтверджує актуальність проблеми впровадження дистанційного навчання в практику реалізації методичної системи навчання майбутніх учителів початкових класів. Завдяки анкетуванню з'ясовано, що 100% студентів володіють сучасними комп'ютерними технологіями навчання і готові вдосконалювати свою майстерність, активно впроваджуючи інноваційні технології навчання. Для впровадження дистанційного навчання, вироблення оптимальних підходів до реалізації його в практику нами розроблено алгоритм організації дистанційного навчання.

Пропонований алгоритм тлумачимо як відкриту систему дистанційного навчання, що забезпечена web-сервером, містить комплекс навчальних матеріалів і чіткі покрокові рекомендації щодо їх опрацювання. Задля впровадження алгоритму навчання майбутніх учителів початкових класів засобами дистанційного навчання було запропоновано такі заходи: підготовка тьюторів дистанційного навчання з-поміж студентів; створення на кафедрі осередку дистанційного навчання; програму навчання за дистанційною формою; забезпечення доступу до освітньо-інформаційних ресурсів кафедральним, локальним та індивідуальним користувачам.

Для студентів було запропоновано види робіт для самостійної роботи в умовах дистанційного навчання. Студенти мали у своєму розпорядженні матеріали на оптичних та флеш-носіях, якими було передбачено: інформаційний блок (пояснювальна записка, кваліфікаційні вимоги, навчально-тематичний план); змістовий блок (теми навчальних занять за модулями з коротким описом змісту, ключові слова, тлумачення основних термінів,

рекомендована література, запитання та завдання для самоконтролю), контрольо-узагальнювальний блок (перелік орієнтовних запитань до кваліфікаційного іспиту, орієнтовна тематика творчих робіт або проектів, методичні рекомендації до їх виконання).

Ідеальним для реалізації завдань особистісно зорієнтованого підходу до дистанційного навчання стало індивідуальне навчання кожного студента за власною траєкторією з повним використанням засобів телекомунікації та зворотного зв'язку.

Вивчення й узагальнення результатів експерименту впровадження дистанційного навчання як альтернативної форми лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи дало змогу дійти таких висновків: висока інтерактивність студентів, їхня адаптивність до темпу проходження занять, мобільність і гнучкість у виборі місця, часу й темпу просування в навчанні; можливість створення навчального середовища з яскравим і насиченим інформаційним матеріалом; здійснення інтеграції значного обсягу інформації на єдиному носії (наприклад електронний посібник); гіпертекстова технологія, що дає змогу завдяки гіперпосиланням спрогнозувати пошук інформації й побудувати індивідуальну траєкторію засвоєння знань; розкриття та примноження креативного потенціалу кожного шляхом участі в моделюванні, розробленні проектів, планів, програм; вироблення вмінь доповнювати й розширювати запропонований для навчання матеріал, здійснювати оперативний зворотний зв'язок.

Наведемо для прикладу одне із завдань. Студентам пропонувалося проаналізувати, використовуючи інтернет-ресурси, навчально-методичну літературу, присвячену розвитку мовлення учнів початкової школи. Під час пошуково-дослідної діяльності студентів було виявлено, що розробленню системи комплексу цікавих інформативних вправ приділено недостатньо уваги, що й спонукало нас разом з ними до розроблення тренувальних вправ і завдань. За дистанційною формою навчання студенти мали змогу надсилати електронною поштою керівникам творчих груп дібрані ними вправи і завдання

спрямовані на розвиток діалогічного й монологічного мовлення учнів початкової школи. Керівники творчих груп допрацьовували, рецензували, вносили корективи і пропонували їх для вдосконалення іншим студентам. Найбільш оригінальні твори після кількарразового доопрацювання розміщувалися на сайті кафедри.

Завдання такого типу ґрунтуються на усвідомленій аналітико-синтетичній діяльності студентів. Унаслідок їх виконання в майбутнього вчителя початкових класів формуються вміння:

- бачити зміст навчання української мови на рівні чинних програм, підручників, посібників;
- зіставляти зміст навчання альтернативних програм, підручників;
- відбирати навчальний матеріал для конкретного уроку з урахуванням пізнавальних, практичних, загальнопредметних мети й завдань навчання, труднощів засвоєння мовного матеріалу.
- аналізувати дидактичні матеріали з урахуванням їх мовного характеру, тематичної спрямованості;
- добирати дидактичний матеріал для уроків української мови.

Значну увагу було приділено й поглибленню знань майбутніх учителів початкової школи про норми писемного мовлення; удосконаленню вмінь визначати орфограми та пунктограми; розвиткові орфографічної та пунктуаційної пильності, навичок аналізу й синтезу правописних мовних явищ, вміння виправляти свої та чужі помилки, спираючись на вивчені правила та враховуючи мету спілкування, вміння користуватися орфографічними, перекладними й тлумачними словниками; розвиткові вміння самостійно працювати з навчальною літературою. Підґрунтям для такої роботи стали знання з орфографії та пунктуації, отримані в школі. Методику роботи над правописними темами було побудовано таким чином: від повторення теоретичних відомостей до їх практичного закріплення.

Самостійна робота студентів почалася з опрацювання модуля “Орфографія”, завдання якого ми визначили таким чином: удосконалення знань

студентів з основних орфографічних понять і правил; орфографічних умінь на основі понять; умінь писати слова з орфограмами, що не перевіряються; умінь і потреб користуватися різними видами словників; забезпечення умови навчання орфографії.

Спочатку студенти ознайомилися зі змістовою наповненістю теми, ключовими словами, метою та завданнями вивчення теми, методичними рекомендаціями.

Така побудова орієнтувала студентів у навчальному матеріалі та сприяла його свідомому засвоєнню, активізувала їхню мисленнєву діяльність, підвищувала мотивацію, давала можливість актуалізувати набуті знання.

Наступним кроком стало засвоєння навчального матеріалу теми. Більш активній актуалізації знань сприяли відповіді студентів на запитання перед опрацюванням певного підрозділу. Наведемо приклади таких запитань до теми “Правопис ненаголошених голосних у коренях слів:”

Пригадайте:

1. Які голосні звуки української мови Ви знаєте? Назвіть їх.
2. Що означає поняття „наголошений звук”?
3. Що означає поняття „ненаголошений звук”?
4. Які слова є іншомовними?
5. Що таке корінь слова?

Це дало змогу актуалізувати ключові поняття теми, підготувати студентів до усвідомленого опрацювання навчального матеріалу. З огляду на висновок психологів про внутрішнє охоронне гальмування при довготривалому подразненні кори головного мозку, що знижує сприйняття, матеріал з орфографії представлено дозовано, логічно розбитими частинами.

Кращому усвідомленню та запам’ятовуванню навчального матеріалу сприяли завдання, що вимагали вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал, наприклад:

Закріпленню навчального матеріалу сприяла система вправ у навчанні орфографії та пунктуації. Особливе місце посідала комплексна робота з текстом, наприклад:

- Спишіть, орфографічно й пунктуаційно оформивши текст, урахувавши чергування у-в, і-й.

(У,в)країнські (к,К)арпати це край в...личезної Карпа...кої гірської країни. Це середньо/висотні гори їхні витягнуті з північного заход... на південний схід паралел(л,лл)ьні гірські хр...бти мають а(с,сс)им...тричну будову.

Чорногора Полонинс...кий хр...бет Рахівські гори у(в)ажаються найвищими гірськими ма(с,сс)ивами.

В (У,в)країнських (К.к)арпатах не/має л...довиків (і,й) постійної *снігової* лінії але в/зимку м...лує око засніж...(н,нн)а панорама *гірських* краєвидів казковий зимовий ліс пр...сипаний снігом (З підручника).

2. Визначте стиль і тип мовлення тексту, обґрунтуйте свою думку.
3. Затранскрибуйте виділені слова.
4. Доберіть синоніми до слова *краєвид*.
5. Випишіть із тексту спільнокореневі слова, виконайте їх розбір за будовою.
6. Накресліть схему другого речення.
7. Поширте текст описом гірських краєвидів.

- Спишіть, орфографічно й пунктуаційно оформлюючи текст, урахувавши чергування у-в, і-й.

Ні таки є ради чого жити на цьому світі страждати грішити (і,й) *освячуватися* таки є заради чого *народжуватися*. А задля чого? А хоча б тому щоб (у,в)мерти трохи пізніше від тієї миті як *зупиниться* твоє серце. Наперекір (у,в)сьому треба обдаровувати цей світ добром (і,й) красою тільки тоді він може існувати тільки тоді ми його залишаємо на/завжди а не він нас.

Тепер у 56 літочок Катерині Білокур було (у,в)се зрозуміло принаймні те що належало зрозуміти жінці яка відреклася від (у,в)сього іншого аби тільки не

зрадити своїм диво/птахам намальова(нн,н)им на домотканому рушникові (у,в) л...стопадову ніч (В.Яворівський).

2. Визначте стиль і тип мовлення тексту, обґрунтуйте свою думку .

3. Затранскрибуйте виділені слова.

4. Доберіть низку означень до слова *світ*.

5. Провідмініайте числівник, ужитий у тексті.

6. Накресліть схему останнього речення.

2. Напишіть твір-мініатюру на одну з тем: “Мальовничі полотна Катерини Білокур”, “Про що розповідають фарби”, “Даруйте світові добро й красу!”.

Значне місце посідала робота на переклад прізвищ українською мовою, наприклад:

- *Запишіть прізвища українською мовою.*

Третьяков, Донская, Арефьев, Григорьев, Тимофеев, Казимирская, Игнатович, Семенов, Дернов, Королев, Наседкин, Писарев, Евдокимов, Воробьев, Шукшин, Гуцин, Зверев, Никитин.

Майбутніх учителів початкових класів залучали до самостійної роботи зі словниками, задля збагачення їхнього словникового запасу пропонували самим укласти словнички лінгводидактичної, театральної лексики тощо. Наприклад:

- Які слова називаються власне українськими? Складіть тлумачний словничок (10-15 слів) власне української лексики.

Отже, навчання майбутніх учителів початкових класів за допомогою дистанційних засобів має, порівняно з традиційними, низку таких переваг, як особистісна зорієнтованість, масовість за умови збереження індивідуального підходу, економічність, мобільність тощо. Дистанційне навчання не є антагоністичним до традиційного, позитивно впливає на нього завдяки впровадженню комп'ютерних, інформаційних і телекомунікаційних технологій. Дистанційне навчання є однією з рушійних сил подальшого розвитку вітчизняної освіти.

ВИСНОВКИ

Відповідно до теми, мети, визначених завдань, осмислення й узагальнення концептуальних ідей розвитку сучасної освіти, нормативних і законодавчих документів її функціонування в Україні обґрунтовано теоретичні засади, лінгводидактичні умови, сучасні підходи, систему формування домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей), запропоновано продуктивні технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Питання організації самостійної навчальної діяльності студентів-майбутніх учителів початкових класів не були предметом спеціальних студій, проте науковці висловлювали цікаві ідеї, що стосувалися таких аспектів, як організація самостійного навчання, фундаментальність як категорія якості освіти й освіченості особистості (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.), самопізнання (Д. Багалій, О. Духнович, Г. Сковорода та ін.), самовдосконалення (О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), що згодом трансформувалися в методичні орієнтири організації самостійної роботи студентів. Методично доцільна організація самостійної роботи є підґрунтям сучасного освітнього процесу, її продуктивність може досягатися за рахунок розроблення методологічного складника. Вивчення, аналіз і синтез наукових джерел у ретроспективі дає підстави констатувати, що проблема організації самостійної роботи студентів має давні національні витоки і віддзеркалена системою продуктивних ідей у філософських студіях Г. Сковороди (учення про самопізнання), Д. Багалія, П. Могили, Ф. Прокоповича (самостійність як засіб розвитку мисленнєвої діяльності особистості), представника зарубіжної філософії С. Гессена (концепція актуалізації особистісного потенціалу суб'єкту навчання), українських педагогів і просвітителів О. Духновича, І. Огієнка, В. Сухомлинського, К. Ушинського (ідея формування національної свідомості

учнів) та ін. Їхні напрацювання послужили підвалинами для розроблення проблеми самостійної роботи суб'єктів навчання для дослідників різних поколінь з позицій прикладної філософії. Синтез методичної спадщини й сучасних філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних здобутків забезпечує розроблення ефективної організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

Методологічними і теоретичними засадами дослідження визначено настанови нормативно-законодавчих документів з питань освіти: Закон України “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, науково-філософські положення та психолого-педагогічної теорії про діяльність і розвиток особистості (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, С. Смирнов); теоретичні положення про професійно-педагогічну підготовку вчителя для системи загальноосвітнього навчального закладу (А. Алексюк, І. Богданова, В. Безрукова, А. Богуш, В. Беспалько, В. Бондар, Т. Вахрушева, М. Євтух, С. Єлканов, Т. Коваль, С. Сисоєва, Л. Сущенко, М. Солдатенко, М. Фіцула та ін.); теорії особистісно зорієнтованого, компетентнісного, інтегративного, системного, комунікативно-діяльнісного, підходів (Є. Барбіна, Н. Бібік, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зимня, В. Лутай, А. Маркова, В. Монахов, О. Пометун, В. Семиченко, А. Хуторської, І. Якиманська та ін.); професійно-педагогічної комунікації майбутніх філологів (В. Безрукова, А. Богуш, І. Богданова, Н. Голуб, І. Зимня, С. Ніколаєва, О. Петрашук, В. Плахотник, Л. Пуховська, Н. Чернігівська та ін.); організаційно-дидактичні засади самостійної роботи студентів, творчої самоактуалізації як фактора особистісного професійного розвитку майбутніх учителів (В. Буряк, М. Вашуленко, В. Володько, Н. Голуб, В. Граф, Г. Домбровецька, Т. Донченко, Б. Єсіпов, І. Дроздова, К. Климова, В. Козаков, О. Ларіна, Д. Леонт'єв, І. Лернер, О. Любашенко, С. Максименко, О. Малихін, А. Маслоу, М. Пентилюк, П. Підкасистий, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Скаткін, О. Топузов, М. Фіцула та ін.).

Ретроспективний аналіз спеціальної літератури, законодавчих документів, монографічних праць дозволяє зробити висновок про те, що в межах модернізації освіти значно зростає активність вищих навчальних закладів, які забезпечують ефективну організацію багаторівневої університетської освіти, якість підготовки майбутнього вчителя початкових класів (В. Бадер, Є. Барбіна, З. Бакум, Н. Бібік, А. Богущ, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Голуб, К. Климова, М. Князян, С. Мартиненко, М.Пентилюк, Л.Хомич, О.Хорошковська, Л. Хоружа та ін.).

У дослідженні психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи майбутнього вчителя ґрунтуються на працях Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін. Низка досліджень присвячена проблемі самостійності в навчанні, самостійній роботі, які розглянуто у наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Алексюк, В. Андреев, В. Бондаревський, В. Буряк, М. Вашуленко, О. Глузман, Є. Голант, Н. Голуб, О. Горошкіна, Б. Єсіпов, С. Занюк, К. Климова, М. Князян, О. Малихін, П. Підкасистий, О. Пехота, С. Сисоєва, С. Яворська та ін.).

Вивчення, аналіз і синтез спеціальних джерел з обраної проблеми дослідження дозволив простежити еволюцію таких базових дефініцій, як “самостійна робота”, “самостійна навчальна робота”, “самостійна діяльність”, “самостійна навчальна діяльність”, “самостійна дослідницька діяльність”, “самоосвіта”, “самоконтроль”, з'ясувати змістові їх характеристики, виявити множинну різновекторність теоретичних позицій науковців у їх тлумаченні, що почасти сприймаються як дискусійні.

На основі аналізу сучасних праць психологів, педагогів, лінгвістів, лінгводидактів з'ясовано, що професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів за своєю структурою є багатокомпонентним утворенням, що складається з мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, лінгводидактичної, самоосвітньої компетентностей, тому їх формування можливе за умов упровадження комплексних змістових та організаційних

заходів, урахування сутнісних характеристик кожної з компетентностей, функцій провідних видів професійно-педагогічної діяльності, сукупності особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма вчителя початкових класів розробляється з урахуванням навчальних планів і програм рівня підготовки зазначеного напрямку, відповідно до змісту яких включено дисципліни, практики, форми роботи, що забезпечують його належну готовність для подальшої професійної діяльності.

У роботі враховано швидкозмінні умови розвитку вищої освіти, вимоги до якості навчання фахівця освітньої галузі, які актуалізують проблему самореалізації, самоорганізації, самоактуалізації та креативності як індивідуально-психологічних чинників самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів. Проаналізовані у дослідженні категорії безпосередньо стосуються суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи, який у своєму особистісно-професійному формуванні за час навчання у педагогічному виші виробляє самоосвітні вміння і навички, розвиває здатність до самоактуалізації, самооцінювання, саморегулювання, мобільності, креативності з об'єктивними вимогами, виконує найрізноманітніші види самостійної роботи, що мають винятково важливе значення для його майбутньої професійної діяльності.

Особистість студента як суб'єкта організації самостійної роботи характеризується психологами (Б. Ананьєвим, Л. Божович, І. Зимньою та ін.) як цілісна система, складна структура психічних властивостей, що робить її здатною виконувати свої суспільні функції, виділяти себе із середовища, усвідомлювати себе як єдине ціле, діяти згідно з власними поглядами й переконаннями, моральними вимогами й оцінками, свідомо поставленими цілями й прийнятими рішеннями. Аналіз психологічної літератури дає підставу стверджувати, що постійна увага до індивідуальних та вікових особливостей, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі навчально-пізнавальної

діяльності, зумовлюють ефективну організацію самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів.

На основі аналізу змісту наявного навчально-методичного забезпечення процесу формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, лексикографічної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей майбутніх учителів початкових класів з'ясовано нерозв'язані питання щодо реалізації в ньому стратегій за напрямками майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів, а також обґрунтовано доцільність паралельного застосування, окрім наявних підручників, посібників з курсів “Сучасна українська літературна мова”, “Сучасна українська мова з практикумом”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Методика навчання української мови в початковій школі”, електронних підручників, різноманітних завдань, тестів, блогів навчальної інформації, розміщених на сайтах кафедри, інституту, університету, що сприяє успішному вивченню української мови.

Урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів шляхом впровадження наявного навчально-методичного забезпечення та пропонованих методичних рекомендацій, електронних посібників з органічним поєднанням продуктивних традиційних та інноваційних (здіяння електронних дидактичних ресурсів, забезпечення діалогової взаємодії у системі “викладач – студент”, “студент – студент” та ін.), а також належний навчально-методичний супровід сприяють підвищенню ефективності педагогічного процесу, формуванню конкурентноздатного фахівця, мобільного в адекватних реакціях на виклики сучасного соціуму, змотивованого на ціложиттєвий саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самореалізацію.

Проведене дослідження засвідчило, що нагальною потребою сучасної вищої педагогічної освіти є пошук шляхів кооперації між наявними підходами в освіті (*особистісно зорієнтований, інтегративний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний, системний*), що створює наукове підґрунтя для реалізації нової філософії освітньої діяльності, стимулює інноваційне мислення, пошук оптимальних методів, прийомів, форм організації

навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

У дослідженні з'ясовано, що врахування видів, типів, структурних компонентів та функцій самостійної роботи спрямовують навчальну діяльність студентів на посилення активності до навчання, дозволяючи усвідомити значення дидактичного завдання, вироблення стратегій оптимальних дій, з'ясування чинників, що активізують студентів до навчальної діяльності; виокремлення основних важелів активізації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів у процесі вивчення дисциплін мовознавчого й педагогічного циклів; сприяє формуванню фахових компетентностей, опануванню способами самостійного пошуку й оброблення необхідної інформації, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Процес формування у майбутніх учителів початкових класів домінантних складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчально-пізнавальній діяльності та самостійній роботі розглядаємо як діалектичну інтегровану єдність лінгвістичного, полікультурного, соціокультурного, методичного компонентів, на основі яких розроблено основні підходи до спрямування й коригування у соціальному, духовному, професійному й особистісному просторі діяльності майбутнього учителя початкових класів. Упровадження в освітній процес функційно-структурної моделі організації самостійної роботи передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. З огляду на це було визначено п'ять критеріїв: мотиваційно-ціннісний; професійно-когнітивний; особистісно-вольовий; діяльнісний; креативно-дослідницький.

У процесі дослідження визначено лінгводидактичні умови організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови, які являють собою поєднання різноманітних організаційних, методичних, технологічних компонентів, спрямованих на професійно-особистісний саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію

майбутніх учителів початкових класів. Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що ефективними шляхами організації самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови в умовах вищого навчального закладу є: забезпечення своєчасної інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; упровадження дистанційного навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; створення індустрії сучасних засобів навчання, які відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти з урахуванням: забезпечення індивідуально-особистісного розвитку кожного суб'єкта навчальної діяльності; розширення й удосконалення вмінь і навичок самостійного пошуку інформації; розвиток мобільності та самостійності знань; збільшення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їхнього творчого мислення; розроблення критеріїв включення нових відомостей у зміст вищої професійної освіти та механізмів видалення зі змісту навчання другорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів на основі нормативних дисциплін, дисциплін циклу професійної, практичної та науково-предметної підготовки, з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, на основі якої формуються навчальні плани та програми для студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз наукових джерел, спеціальних досліджень дозволив з'ясувати, що в сучасній дидактиці та лінгводидактиці напрацьовано значний науковий ресурс для осмислення, узагальнення й запровадження в практику методів навчання, розроблених на основі різних критеріїв, з урахуванням освітніх запитів і потреб суспільства на різних часових відтинках розвитку. Сучасний розвиток освітніх послуг, у тому числі і дистанційних, вимагає якісного синтезу, інтеграції дидактичного потенціалу задля вироблення ефективної системи організації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи

майбутніх учителів початкових класів, що відповідає б запитам та потребам трансформованого суспільства.

У дослідженні доведено, на сучасному етапі модернізації вищої освіти фундаментального значення набуває переосмислення підходів, стратегічних та лінгводидактичних напрямів до розв'язання актуальних завдань початкової школи; створення у вищих навчальних закладах високоякісного та високотехнологічного інформаційно-навчального середовища, яке сприятиме формуванню мобільного, конкурентоспроможного фахівця. У роботі "інформаційно-навчальне середовище" тлумачимо як єдиний інформаційно-навчальний простір, побудований за допомогою інтегрування інформації на традиційних та електронних носіях, інформаційно-комунікаційних технологіях, що й передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу відповідно до концепції самоорганізованої педагогічної діяльності задля формування професійних компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, лексикографічної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної), удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів, пов'язаних із проблемою організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови. У процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення, а саме: методика реалізації інтегративного підходу у післядипломній педагогічній освіті, розроблення навчально-методичного супроводу педагогічного процесу у виші на засадах інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
2. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 338 с.
4. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. пер. с нем. [вступ. ст. А. М. Боковикова]. – М.: Фонд “За экономическую грамотность”, 1995. – 296 с.
6. Ажнюк Б. М. Внутрішній дискурс і мовлення / Богдан Миколайович Ажнюк // Мовна єдність нації: діаспора й Україна. – К.: Рідна мова, 1999. – 450 с.
7. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – 2-ге вид. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
8. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. [для студ., аспір. та молод. викл. вищ. навч. закл.] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
10. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Под. ред. А. А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт] / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1996. – 384 с.

11. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. – М., 1999. – 452 с.
12. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19-27.
13. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
14. Андреева М. А. Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения // Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук. – Вып. 6. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 208 с.
15. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. для вузов / Елена Васильевна Андриенко. – М.: Академия, 2008. – 263 с.
16. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: [досвід соціально-філософського аналізу] / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Атлант ЮЕмСі, 2006. – 503 с.
17. Андрущенко В. П., Михайличенко М. І. Сучасна соціальна філософія (Курс лекцій). – К.: Генеза, 1993. – Т.1. – 256 с.
18. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / Іван Петрович Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 390 с.
19. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калениченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 636 с.
20. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.

21. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе// Психология формирования и развития личности. – М. : Высш. школа, 1981. – 167 с.
22. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
23. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М.: Высш. шк., 2001. – 368 с.
24. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Роберто Ассаджоли. – М.: REFL-book, 1994. – 261 с.
25. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
26. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посіб. для ун-тів / Н. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 232 с.
27. Бабій І. І., Омеляненко В. Модульна організація процесу навчання як педагогічна проблема // Пробл. розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: Зб. наук. пр. – Харків, 1999. – С. 75–78.
28. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи / В. І. Бадер // Education and Pedagogical Sciences (Освіта та педагогічна наука). – 2012. – № 2. – С. 34–43.
29. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер. – К. : А.П.Н., 2000. – 314 с.
30. Базалук О. О., Юхименко Н.Ф. Філософія освіти : Навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – Київ : Кондор, 2010. – 164 с.
31. Байденко В. И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14–19.
32. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: Монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг, Видавничий дім, 2008. – 338 с.

33. Балл Г. О. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект/ Георгий Алексеевич Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
34. Балл Г. О. Психология в рациогуманистической перспективе : Избр. работы / Георгій Олексійович Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
35. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
36. Барановская Т. А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13/ Татьяна Артуровна Барановская. – М., 1989. – 184 с.
37. Барановська О. В. Особливості роботи з підручником в умовах диференційованого навчання [Текст] / О. В. Барановська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць ; [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов] – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 50–55.
38. Барановська Олена. Фундаменталізація предметів гуманітарного циклу як умова гуманітаризації навчання в старшій школі [Текст] / Олена Барановська // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема” : зб. наук. праць / [вступ. ст., ред. Г. О. Васьківської; упоряд. С. В. Косянчука]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 264 с. – С. 64–66.
39. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : Науч.-метод. пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К., 1996. – 278 с.
40. Басова Н. Педагогика и практическая психология : Учебное пособие / Н. Басова – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 180 с.
41. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.

42. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
43. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / Владимир Александрович Беликов. – Челябинск: Факел, 1995. – 142 с.
44. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст] : моногр. / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
45. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики : Курс лекций / Дмитрий Андреевич Белухин. – Ч.1. – М.: Институт практич. психол., Воронеж НПО “МОДЭК”, 1996. – 207 с.
46. Беляева Л. А. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / Людмила Александровна Беляева. – Санкт-Петербург – Радом, 1997. – 227 с.
47. Бережнова Л. Н. Профессиональный самоанализ студента как особая проблема педагогического вуза (в аспекте гуманитаризации образования) / Л. Н. Бережнова // Проблемы гуманитаризации образования. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. – 1999. – С. 65–80.
48. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
49. Бермус А. Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов ; под ред. А. В. Хуторского / А. Г. Бермус. – М. : Научно-внедренческое пред-тие „ИНЭК”, 2007. – 327 с.
50. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] : психология человек. отношений, психология человек. судьбы / Эрик Берн ; пер. с англ. А. Грузберг. – М. : ЭКСМО, 2008. – 576 с. – (Психология общения).

51. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. – 252 с.
52. Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Новая школа, 1995. – 336 с.
53. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : Учебно-методическое пособие / Беспалько В. П. – М. : Высшая шк., 1989. – 144 с.
54. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения / В. П. Беспалько. – М. : Знание, 1971. – Ч. II (Измерение качества процесса обучения). – 72 с.
55. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – Інститут засобів навчання. – К.: Атіка, 1998. – 204 с.
56. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. / Владимир Михайлович Бехтерев. – Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии (сост. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылев). – С.-Пб: Алетейя, 1999. – Т. 1. – 256 с.
57. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем // Інформаційні технології і засоби навчання / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інст. засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
58. Бібік Н. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти/ Н. Бібік// Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 40–46.
59. Бібік Н. М. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–52.
60. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.

61. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Рад. школа, 1981. – 176 с.
62. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
63. Блонский П. П. Память и мышление / Блонский П. П. // Избр. психолог. и педагог. произведения. – М. : Педагогика, 1979. – 368 с.
64. Бобрицька В. І. Дослідження проблеми формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних процесів / В. І. Бобрицька // Проблеми освіти в Польщі і в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: матер. Міжнар. наук. –практ. конф., 21-24 квітня 2009 р. Київ-Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 306–316.
65. Богатырев В. А. Психолого-педагогические особенности использования ролевой игры в профессиональном становлении учителя / Владимир Александрович Богатырев. – Полтава, 1991. – 224 с.
66. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посібник / Інна Михайлівна Богданова. – О. : “ТЕС”, 2000. – 148 с.
67. Богин Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой способности / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1977. – 84 с.
68. Богоявленский В. Ф. Психолого-педагогические проблемы научной организации учебного процесса в вузе / Владимир Федорович Богоявленский. – Казань, 1973. – 197 с.
69. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. Л. Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
70. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович; под общ. ред. [и с предисл.] Д. И. Фельдштейна. – [2-е изд.] – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.

71. Бойко А. М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / Алла Миколаївна Бойко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 томах. – [Т. 1. Теорія та історія педагогіки]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 304 с.
72. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) [Текст] : общественно-политическая литература / Сост. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 60 с.
73. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
74. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. ЭНЦИКЛ.; СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.
75. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болюбаш. – К.: КОМПАС, 1997. – 64 с
76. Бондар В. І. Дидактика: навч. посіб. / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
77. Бондар Л. А. Аналіз становлення проблеми інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності ХХІ ст. / Л. А. Бондар // Педагогіка вищої та середньої школи: [Зб. наук. праць]. / за ред. доктора пед. наук, професора З. П. Бакум. – Кривий Ріг, 2011. – Випуск № 33. – С. 478–487.
78. Бондар Л. А. Аналіз становлення проблеми самостійної навчальної діяльності в українській школі і педагогіці / Л. А. Бондар // Педагогіка вищої та середньої школи: [Зб. наук. праць]. / заг. ред. академіка В. К. Буряка. – Кривий Ріг, 2011. – Випуск № 32. – С. 132–140.

79. Бондар С. П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура / Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 288 с.
80. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2000. – 320 с.
81. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя / Владислав Борисович Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
82. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 163 с.
83. Бондарчук Л. І. Культура ділового мовлення / Л. І. Бондарчук. – Житомир : Полісся, 2005. – 232 с.
84. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-ти річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків: ОВС, 2002. – 640 с.
85. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала / Сергей Леонидович Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
86. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Высш. шк., 1983. – 246 с.
87. Бугрий Е. В. Теория и практика формирования интеллектуальных умений школьников / Елена Владимировна Бугрий. – Киев: Деміур, 2004. – 308 с.
88. Букатов В. Педагогические таинства дидактических игр : Учебно-методическое пособие / Букатов В. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МПСИ : Флинта, 2003. – 152 с.
89. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Мария Валерьяновна Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

90. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинівч Буряк. – К.: Деміур, 2005. – 232 с.
91. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою / В. К. Буряк. – К. : Радянська школа, 1990 . – 45 с.
92. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / Кима Яковлевна Вазина. – М.: Изд-во Мос. гос. ун-т печати, 2000. – 250 с.
93. Валицкая А. А. Философские основания современной парадигмы образования / А. А. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 12-23.
94. Ван Дейк Тейн. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М: Лингво, 1989. – 364 с.
95. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання : [монографія] / Лариса Олександрівна Варзацька. – Кам.-Подільський : Абетка, 2004. – 310 с.
96. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект) / Юрий Вадимович Васьков. – Харків, 2000. – 304 с.
97. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 кл. / Микола Самійлович Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110 с.
98. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. [для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Українська Видавнича спілка, 1997. – 441 с.
99. Ващенко Л. М. Регіональне управління інноваційними процесами загальної середньої освіти: Навчальні модулі. Посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти / Людмила Миколаївна Ващенко. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр “Тираж”, 2005. – 30 с.
100. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Людмила Миколаївна Ващенко. – К. : Вид. об'єднання “Тираж”, 2005. – 380 с.
101. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – № 10. – 2003. – С. 51–55.

102. Васьківська, Г. О. Реалізація принципу фундаменталізації знань про людину в сучасному підручнику [Текст] / Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 30–35.
103. Вахрушева Т. А. Формирование у будущих учителей учений вариативного самоконтроля учебной деятельности в процессе их педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамара Александровна Вахрушева. – Челябинск, 1995. – 162 с.
104. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1140 с.
105. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
106. Вербицкий А. А. Выступление на круглом столе “Психология и педагогика высшей школы : проблемы, результаты, перспективы” / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 17–21.
107. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения / Вербицкий А. А. – М. : Знание, 1983. – 95 с.
108. Виктор Александрович Штофф и современная философия науки: [сборник] / ред.-сост. Ю. М. Шилков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2006. – 482 с.
109. Вишневський О. І Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. [для студ. вищ. навч закл.] / Омелян Іванович Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
110. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга „Богдан”, 2004. – 384 с.
111. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Віктор Григорович Вікторов. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286 с.

112. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання [для студ. магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 396 с.
113. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Олена Іванівна Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
114. Вознюк О. М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах : Метод. посіб. / О. М. Вознюк. – Дрогобич : Коло, 2002. – 72 с.
115. Вознюк О. М. Концепція інтегративного підходу до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах / О. М. Вознюк. – Л. : ОНМЦ КПО, 2002. – 24 с.
116. Володько В. М., Дмитрик І. С., Іванова Т. В. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : Метод. реком. – К. : ІСДО, 1993. – 52 с.
117. Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір / О. Т. Волох. – К. : Вища шк., 1986.
118. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексии / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – [2-е изд.]. – М.: Магістр, 1999. – 112 с.
119. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Борис Львович Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
120. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский: [под. ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
121. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений : В 6-ти т. / Лев Семенович Выготский; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2-3. – 368 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).
122. Вяткин Л. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: пособие к спецкурсу/ Леонид Григорьевич Вяткин. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-т, 1993. – 130 с.

123. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов / Елена Олеговна Галицких // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 160-163.
124. Галузинський В. М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні: навч. посіб. [для викладачів та аспірантів вузів] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с. – (ІСДО; Київський лінгвістичний ун-т).
125. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии // Под ред. Е. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – 472 с.
126. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
127. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛССА, 2000. – 304 с.
128. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – 325 с.
129. Герд А. Я. Избранные педагогические труды / Под ред. Б. Е. Райкова. – М.: АПН РСФСР. – 206 с.
130. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика / Борис Семенович Гершунский. – К.: Вища шк., 1979. – 240 с.
131. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Семенович Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
132. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
133. Глинский Б. А. Методология науки: когнитивный анализ: учеб. пособие / Б. А. Глинский, О. Е. Баксанский. – М.: Альтекс, 2001. – 188 с.
134. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования: Монография / Александр Владимирович Глузман. – Ин-т

- педагогіки и психологии проф. образования АПН Украины. – К. :
Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 312 с.
135. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз,
М. В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
136. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности
учащихся в процессе обучения / Евгений Яковлевич Голант. – Казань:
Татарское кн. из-во, 1971. – 134 с.
137. Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя /
Є. Голобородько // Зб. наук. пр. : Педагогічні науки. – Херсон : ОЛДІ-
плюс, 2001. – Вип. ХІХ. – С. 14 – 17.
138. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої
професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і
перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного
гуманітарного університету. – Випуск 1. – Рівне : РДГУ, 2011. – С. 53–59.
139. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : Навчально-
методичний посібник / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси: Брама –
Україна, 2008. – 232 с.
140. Голубчиков А. Я. Самоопределение индивида (социально-философский
анализ): дис. ... доктора филос. наук: спец. 09.00.13 / Анатолий Яковлевич
Голубчиков. – Екатеринбург, 1993. – 328 с.
141. Гоноболін Ф. Н. Книга об учителе / Федор Никандрович Гоноболін. –
М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
142. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович
Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
143. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне
тлумачення/ Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
144. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради
молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця:
ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.

145. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-методичний посібник / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172 с.
146. Горбунова Н.В. Теорія і практика лексичного розвитку дошкільників : монографія / Н. В. Горбунова; Крим. гуманіт. ун-т. – Ялта, 2009. – 335 с.
147. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп філологічних факультетів вищих навчальних закладів південних регіонів України : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “теорія і методика навчання (українська мова)” / Ж. Д. Горіна. – Одеса. 2001. – 298 с.
148. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості / Ж. Д. Горіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2011. – № 15 (226). – С.94-102.
149. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення : Ін-т укр. мови НАН України. – К.: КММ, 2014. -124 с.
150. Горошкіна О. М. Лекція як форма навчання методики української мови / Теория и технология обучения филологическим дисциплинам в вузе и школе: Коллективная монография. Под ред. М. И. Лапенко, И. Н. Авдеевой, Белгород-Севастополь-Харьков: “Апостроф”, 2013. – С. 222-240.
151. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
152. Горошкіна О. М., Караман О.В. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема / О. М. Горошкіна., О. В. Караман // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 12. – С. 29–33.
153. Горошкіна О. М., Пустовіт В. Ю. Матеріали до самостійної роботи магістрантів з курсу “Методика викладання філологічних дисциплін у

- вищому навчальному закладі: Навчальний посібник / Олена Миколаївна Горошкіна, Валерія Юріївна Пустовіт; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2007. – 134 с.
154. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі. – К.: Академія, 1995. – 240 с.
155. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна мова. – 2005. – № 8. – С. 22-24.
156. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : [монография] / Ирина Владимировна Гришина. – СПб. : СПб ГУПМ, 2002. – 331 с.
157. Грищенко О. А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя / О. А. Грищенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вінниця, 2000. – С. 331–334.
158. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / Ангелина Константиновна Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 145 с.
159. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія [Текст] / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
160. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк: ВДУ, 1999. – 276 с.
161. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
162. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 31-36.

163. Данильченко В. М. Дистанційне навчання як засіб розвитку глобального навчання / В. М. Данильченко // Інформатика і навчання. – 2004. – № 3. – С. 121–124.
164. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша чверть XX століття): Монографія / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 320 с.
165. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
166. Державна програма “Вчитель” // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – 32 с.
167. Деркач А. А. Акмеологічні основи розвитку професіонала / Анатолій Алексеевич Деркач. – М.: Московський психолого-соціальний ін-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752.
168. Дерябин Ю. С. Підготовка кадрів і наукові дослідження в Швеції // Педагогіка. – 2005. – № 3. – С. 88–96.
169. Дистанційний навчальний процес : Навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
170. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
171. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
172. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології “Інтерація різнотипових підходів” до вивчення української мови [Текст] / Галина Іванівна Дідук-Ступ'як // Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т; редкол. : В. Я. Мельничайко, І. М. Хом'як, М. В. Мірченко та ін. – Рівне; Острогор : Вид-во НУ “Острозька академія”, 2012. – С. 80–86.

173. Добридень Алла. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання [Електронний ресурс] / Алла Добридень. – Режим доступу http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_8.pdf (дата запити: 17.08.2015).
174. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі : навчально-методичний посібник для вчителів і студентів / Тамара Кузьмівна Донченко. – Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 694 с.
175. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : Монографія / Вікторія Федорівна Дороз . – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
176. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : навч. посібник/ Вікторія Федорівна Дороз . – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
177. Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур: навч. посіб. / Вікторія Федорівна Дороз . – К. : Ленвіт, 2010. – 320 с.
178. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова ; Харк. нац. акад. міськ. господарства. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
179. Дудик П. С. Стилїстика української мови : Навчальний посібник . – К. : Видавничий цент “Академія”, 2005. – 368 с.
180. Дьюи Дж. Психологія и педагогіка мышления / Пер. с англ. М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 190 с.
181. Дьяченко М.И. Психологія высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 267 с.
182. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

183. Есипов Б. П. Основы дидактики / Борис Петрович Есипов. – М.: Просвещение, 1957. – 352 с.
184. Євдокимов В. І. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки: [посіб.] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2000. – 160 с.
185. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / Микола Борисович Євтух // Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992-2002 рр.: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Х.: ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 66-76.
186. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд: моногр. / Світлана Яківна Єрмоленко. – К.: НДІ, 2007. – 444 с.
187. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: [Кн. для учителя] / Лидия Владимировна Жарова. – М.: Просвещение, 1993. – 203 с.
188. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации // Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
189. Жук Ю. О. Характерні ознаки комп'ютерно орієнтованого навчального середовища // Інформаційні технології і засоби навчання / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інст. засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2005. – 272 с.
190. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. – 1999. – №2. – С. 105-115.
191. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – О., 2007. – 405 с.
192. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти, м. Берген, 19-20 травня 2005 р. // Освіта України. – № 50. – 2005. – С. 5.

193. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.
194. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
195. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2007. – 408 с.
196. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – М.: Высш. шк., 2004. – 258 с.
197. Заика Е. И. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. И. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 6. – С. 21-32.
198. Закон України “Про вищу освіту”. Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
199. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.
200. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник/ Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
201. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інст. засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2004. – 240 с.
202. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. О. Захарчук-Дуке. – К., 2015. – 20 с.

203. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Практикум: учеб. пособие [для студ. учр. высш. проф. образования] / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
204. Зеленкова Н. І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи: [зб. наук, праць]. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 13. – С. 247–252.
205. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
206. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 158 с.
207. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / И. А. Зимняя. – М.: Знание, 1970. – 30 с.
208. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие / В. П. Зинченко, С. Ф. Горбатов, Н. Д. Гордеева. – М.: Гардарики, 2002. – 432 с.
209. Зубков М. Г. Сучасне українське ділове мовлення : навч. посіб. для вищ. та серед. спец. навч. закл. / Микола Григорович Зубков. – Х. : Торсінг, 2001. – 384 с.
210. Зязюн І. А. Формування і сфери вияву досвіду особи: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1976. – 285 с.
211. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції /Л. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. II. – С. 177-191.
212. Идинов А. А. Самореализация личности в внепроизводственной сфере общества: (Онтол. и гносеол. анализ): автореф. на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.13 “философия культуры” / А. А. Идинов. – Фрунзе, 1990. – 20 с.

213. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
214. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / Татьяна Андреевна Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
215. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
216. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
217. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Вып. I: Эмпирическое и теоретическое мышление/ Лев Борисович Ительсон. – М.: Знание, 1972. – 259 с.
218. Інформаційні технології і засоби навчання : Зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
219. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 23-31.
220. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи : пособие для учителя / Г. М. Иваницкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1990. – 224 с.
221. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 238 с.
222. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
223. Калашник Н. Г., Вертегел В. Л. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: Навчально-методичний посібник. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.
224. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: [книга для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
225. Канюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / Канюк С. С. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

226. Капська А. И. Професійна підготовка студентів до виховної роботи : [монографія] / Алла Йосипівна Капська. – К. : ІЗМН. – 1996. – 120 с.
227. Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Караман Станіслав Олександрович. – К., 2000. – 425 с.
228. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. Випуск 50. – С. 87-98.
229. Карпенко О. М. Организация исследовательской деятельности студентов в системе дистанционного образования / О. М. Карпенко, В. А. Кривова, С. П. Лукьянов, А. А. Жилиев // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 40-48.
230. Кизенко, В. І. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі [Текст] / В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська // Рідна школа. – 2011. – № 6. – С. 15–20.
231. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М. В. Кларин. – М.: Педагогика, 1989. – 187 с.
232. Класична педагогіка: навч. посібник/Л. С. Нечепоренко, Я. В. Подоляк, В. Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с.
233. Климова К.Я. Основы культуры і техніки мовлення : Навч. посібник. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Ліра, 2007. – 240 с..
234. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / Катерина Яківна Климова. – Житомир : ПП „Рута”, 2010. – 560 с.
235. Клинберг Л. Проблема теории обучения: [пер. с нем.] / Лотар Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
236. Клокар Н. І. Дистанційне навчання вчителів у вимірі сучасних моделей / Наталія Іванівна Клокар. – К. : ОКО, 2000. – 86 с.

237. Ключевые компетенции и общеобразовательные стандарты (доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г.) [Электронный ресурс] : Центр “Эйдос” / А. В. Хуторской / – Режим доступа : www//eidos/ru/news/compet/htm. – Заголовок с экрана.
238. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : Навч. посібник / Маріанна Олексіївна Князян . – Ізмаїл : Сміл, 2006 . – 136 с.
239. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти”/ М. О. Князян. – Одеса, 2007. – 456 с.
240. Ковалев А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
241. Коваль Т. І., Сисоєва, С. О., Сущенко Л. П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : Навч.-метод. посібник / Тамара Іванівна Коваль, Світлана Олександрівна Сисоєва, Людмила Петрівна Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
242. Ковтун О. В. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі : [монографія] / О. В. Ковтун : наук. ред. д. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Богуш А. М. – К. : Освіта України, 2012. – 264 с.
243. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2004. – 528 с.
244. Коджаспирова Г. М, Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИЕК “МарТ”, Ростов н/Д. :Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
245. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К: Вища школа, 1990. – 248 с.
246. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Виталий Андреевич Козаков. – К., 1991. – 386 с.

247. Козачук Г. О. Практичний курс української мови : навч. посіб. / Г. О. Козачук, Н. Г. Шкурятяна. – К. : Вища шк., 1993. – 367 с.
248. Козій Д. Три аспекти самопізнання у Сковороди / Д. Козій // Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: [зб. наук, праць]. – К.: Наукова думка, 1992. – С 253-263.
249. Козловська І. Дидактичні концепції в контексті інтегративного підходу / І. Козловська, А. Литвин // Вісник Львівського ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2002. – Вип. 16. ч. 2. – С. 3-9.
250. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Моногр. – Л.: Світ, 1999. – 302 с.
251. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – КПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – К., 2005. – 198 с.
252. Коменский Я. А. Избр. пед. сочинения в 2-х т. Великая дидактика / Ян Амос Коменский; [ред. и вводи, ст., прим. проф. А. А. Красновского]. – М.: Учпедгиз, 1982. – Т. 1. – 520 с.
253. Кон И. С. Открытие „Я” / Кон И. С. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
254. Кондрашова Л. В. Системный подход к организации научной работы студентов в условиях высшей школы / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кр. Ріг. – 2003. – Вип. 5 – С 5–12.
255. Константинов Н. А. [и др.] История педагогики: учебник [для студентов пед. ин-тов] / Н. А. Константинов. – [изд-во 5-е, доп. и перераб.] – М.: Просвещение, 1982. – 477 с.
256. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України від 20 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
257. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : метод. рек. / кол. авт. : Н. М. Бібік (кер.), О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін. – К. : Почат. шк., 2002. – 125 с.

258. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: наказ МОН України від 20.12.2000 р. – № 1146.
259. Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років // Педагогічна майстерня. – 2014. – № 12. – С. 4–11.
260. Копусь О. А. Проблема формування культури фахового мовлення майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей / О. А. Копусь // Наука і освіта. – № 1–2. – 2007. – С. 144–147.
261. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса, 2012. – 429 с.
262. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – 240 с.
263. Костенко И. Аудиторная самостоятельная работа студентов с учебным текстом / И. Костенко // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 101–105.
264. Костів Б. І. Інтегрований підхід до викладання фізики при підготовці фахівців автомобільного профілю в середніх професійно-технічних закладах / Б. І. Костів. – Л.: НМЦ Комітету просвіти, 1996. – 103 с.
265. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Григорий Силович Костюк; ред. Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
266. Котик Т. Перспективи розвитку системи принципів навчання в українській лінгводидактиці / Тетяна Миколаївна Котик // Вісник Львівського університету. – Серія філологія. – Випуск 50. – С. 105 – 111.
267. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / Александр Ильич Кочетов. – [3-е изд., доп. и перераб.] – Минск: Вышейш. шк., 1991. – 287 с.
268. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.). – Львів, Світ, 1999. – 488 с.

269. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога – исследователя / Володар Викторович Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
270. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пос. [для студ. высш. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
271. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
272. Кревский И. Г. Информационно-образовательная среда открытого образования и развитие дистанционного обучения : [опыт Пензен. гос. ун-та] / И. Г. Кревский // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 14–19.
273. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.
274. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 384.
275. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
276. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 112 с.
277. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2004. – 389 с.
278. Кувшинов Н. И. Влияние повторных упражнений на самоконтроль учащихся в производственном обучении / Н. И. Кувшинов // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 17-23.
279. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 172 с.

280. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 485 с.
281. Кулик Є. Дидактична характеристика процесу самоосвіти / Є. Кулик // Вища освіта України. 2006. – №13. – С. 10–13.
282. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К. М. Кларка, Т. С. Кошманової. – Львів: Видавничий центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 408 с.
283. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.
284. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
285. Куринський В. О. Самоосвітні роздуми / В. О. Куринський. – К.: ІЗМН, 1991. – 146 с.
286. Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании / Е. Б. Куркин. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 400 с.
287. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
288. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання / В. М. Кухаренко // Енциклопедичне видання: Навч.-метод. посіб. – К. : ТОВ Редакція “Комп’ютер”, 2007. – 128 с.
289. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зоя Сидорівна Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.
290. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / Оксана Анатоліївна Кучерук . – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
291. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки: Монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1999, 224 с.

292. Лазарева О. М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.09 / О. М. Лазарева. – Харків, 2003. – 189 с.
293. Ларина Е. А. Творческая самоактуализация как фактор личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Александровна Ларина. – Курск, – 189 с.
294. Лебідь І. С. Інтерактивні технології навчання / Лебідь І. С. – Київ, 2005. – 256 с.
295. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Марина Михайловна Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
296. Левченко Т. Н. Современные дидактические концепции в образовании / Т. Н. Левченко. – К.: МАУП, 1995. – 212 с.
297. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / ред. В. І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
298. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303 с.
299. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 321 с.
300. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Смысл, 1997. – 355 с.
301. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
302. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
303. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. – В кн. : Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 255 с.
304. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

305. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Борис Тимофееч Лихачёв. – Изд-е 2-е. – М.: Прометей, 1996. – 424 с.
306. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти: / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 томах. – [Т. 1. Теорія та історична педагогіка]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 68–79.
307. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
308. Лондонське Комюніке (2007) [Електрон, ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/ua/bolosnky5.html>
309. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методол. семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 5–17.
310. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук / Володимир Іларіонович Луговий. – К., 1995. – 429 с.
311. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Тетяна Олексіївна Лукіна. – К.: Науковий світ, 2006. – 284 с.
312. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття.: Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В.А.Андрущенка. К.: Знання, 2000. – 244 с.
313. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Надія Іванівна Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України. – СВД М.П. Черкасов, 2005. – 319 с.
314. Лучкіна Л. В. Мовна й мовленнєва підготовка майбутніх учителів технічних дисциплін у світлі теорії мовленнєвої діяльності / Л. В. Лучкіна // Професійна освіта. – 2000. – № 4. – С. 112 – 116.
315. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі Монографія / Олеся Вадимівна Любашенко . – Ніжин : Аспект – Поліграф, 2007 . – 296 с.

316. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / Валентина Яковлевна Ляудис. – М. : МГУ, 1976. – 253 с.
317. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. „Педагогічна та вікова психологія” / С. С. Макаренко. – К., 2001. – 18 с.
318. Максименко С. Д. Диференційоване навчання і до проблеми психологічного супроводу / Сергій Дмитрович Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 13-17.
319. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
320. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
321. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.): Хрестоматія; наук. ред. О. В. Сухомлинська; Л. Д. Березовська. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
322. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.
323. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
324. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
325. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1986. – 196 с.
326. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 434 с.

327. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / Інна Володимирівна Маслікова. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 144 с.
328. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу: пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – [3-е изд.]. – СПб: Питер, 2003. – 351 с.
329. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М, 1986. – 39 с.
330. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – 240 с.
331. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 365 с.
332. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – 352 с.
333. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
334. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підруч. [для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М.; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
335. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
336. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. пос. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
337. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.
338. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды / Н.А. Менчинская . – М.: Педагогика. 1989. – 219 с.
339. Меняйленко О. С. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах [Електронний ресурс] / О. С. Меняйленко, Г. В. Монастирна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці

- фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2010. – Вип. 23. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kruteriu_s_formovanosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf
340. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
341. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. Я. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенка . – К. : Вища школа, 1989 . – 423 с.
342. Методика викладання української мови. Практичні та лабораторні заняття : [навч посібник / І. С. Олійник, П. І. Білоусенко, Н. Г. Каневська, В. В. Явір ; за ред. І. С. Олійника]. – К. : Вища школа, 1991. – 287 с.
343. Методика кавчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : [навч-метод. посібник / О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін. ; за ред. О. І. Потапенка]. – К. : Міленіум, 2006. – 332 с.
344. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : Програма для студентів спеціальності 7.010103 ПМСО “Українська мова і література” факультетів української філології педагогічних університетів та інститутів / С. О. Караман, М. І. Пентилюк . – К. : Ленвіт, 2001. – 24 с.
345. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
346. Методика викладання української мови: Програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи). – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 48 с.

347. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
348. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [Пентилюк М. І., Караман С. О., Караман О. В. та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
349. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : [навч. посіб.] / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова. – К. : Вища школа, 1992. – 413 с.
350. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр / [подг. В. И. Рыбальский. И. П. Сытник]. – К., 1982. – 18 с.
351. Методичний poradник : форми і методи навчання / [авт.-уклад. Б. О. Житник]. – Х. : Основа. 2005. – 128 с.
352. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монография / Г.А.Михайловская. – К.: Изд. Центр ОАО УКНИИПСК, 1999. – 208 с.
353. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування : Навч. посібник / Валентина Олександрівна Михайлюк. – К.: ВД “Професіонал”, 2005. – 496 с.
354. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / Александр Григорьевич Молибог. – [2-е изд., доп.]. – Минск: Вышэйш. школа, 1975. – 288 с.
355. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий / Вадим Макариевич Монахов. – М.: Педагогика, 1997. – 224 с.
356. Монахов В. М. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика / Вадим Макариевич Монахов. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
357. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пос. для студ. пед. ин-в]: сост. и автор

- вводних статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1981. – С. 70–76.
358. Морзе Н. В. Технологія організації роботи в групах у дистанційному навчанні / Н. В. Морзе // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2002. – Вип. 33. – С. 109 – 117.
359. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посіб./ Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 166 с.
360. Мусієнко В. П. Навчальний потенціал колоквіуму / Організація самостійної роботи студентів / Збірник статей за заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 121–140.
361. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 480 с.
362. Нагрибельна І.А. Самостійна робота з курсу «Методика навчання української мови як складова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи» // Актуальні питання перед дошкільної, дошкільної та початкової освіти: матеріали I Міжнародного конгресу з дошкільної та початкової освіти [науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Спецвипуск до 195-річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського], (Одеса, 1-4 червня 2011 р./ М-во освіти і науки України, ПНПУ ім.К.Д.Ушинського) – Одеса: ПНПУ, 2011, №4. – С.278–280.
363. Нагрибельна І.А. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови (в контексті Болонського процесу) // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота» [ред. І.В.Козубовська]. -Ужгород. – Видавництво УжНУ «Говерла». – 2011. – Випуск №20. – С.88-90.

364. Нагрибельна І.А. Організація і зміст самостійної роботи студентів з філологічних дисциплін: Навчально-методичний посібник / Інна Анатоліївна Нагрибельна. – Херсон.: ПАТ «ХМД», 2011, С.68-111.
365. Нагрибельна І.А. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність у системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови // Наукові записки. Серія: «Філологічна».- Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012.- Вип.31.- С.205-209.
366. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах // Горизонти освіти: Психологія. Педагогіка №3(36). - Севастополь : Рібест., 2012. – С.60-64.
367. Нагрибельна І.А. Удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів засобом самостійної роботи // Scientific Journal «ScienceRise»№3/1(8) 2015.-НВП ПП «Технологічний центр».-С.71-76.
368. Нагрибельна І.А. Шляхи впровадження самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи // Теоретична і дидактична філологія: [зб. наук. праць]. Переяслав-Хмельницький, 2012. – Випуск 12.-С.186-189.
369. Нагрибельна І.А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів засобом самостійної роботи // Теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск 1: Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору., - К.: Київський національний авіаційний ун-т. 2012. – С.355-359.
370. Нагрибельна І.А. Методичне забезпечення самостійної роботи з курсу «Методика навчання української мови» у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи // Теоретична і дидактична філологія: [зб. наук. праць]. Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вид-во: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди». – Вип. 88. – С.150-157.

371. Нагрибельна І.А. Комп'ютерні програми в змісті самостійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до навчання української мови // Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія Теорія і практика навчання та виховання. – [зб. наук. праць] / наук. ред. академ. В.І. Бондар.-К.: Вид-во НПУ ім.. М. Драгоманова,2013.-С.110-115.
372. Нагрибельна І.А. Формування мовної особистості засобом самостійної роботи студентів під час навчання курсу «Сучасна українська мова з практикумом» // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).-Бердянськ:БДПУ,2013.-№1.-С. 188-193.
373. Нагрибельна І.А. Індивідуально-психологічні детермінанти самостійної роботи майбутніх фахівців початкової школи. Педагогічний альманах: [зб. наук. праць редкол. В. Кузьменко(голова)та ін..]-Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,2013.-Випуск 18.-С.150-154.
374. Нагрибельна І.А. Самостійна робота з курсу «Методика навчання української мови» в підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування мовної особистості дитини // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка.2013.Вип.XLIX Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім.. Василя Стефаника.- С.50-54.
375. Нагрибельна І.А. Самостійна навчальна діяльність майбутніх учителів початкової школи // Збірник наукових праць «Наукові записки кафедри педагогіки» Вип. XXXI.-Харків: Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна, 2013.-С.175-181.
376. Нагрибельна І. А. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Інна Анатоліївна Нагрибельна. – Херсон.: Старт, 2014. – С.9-102.

377. Нагрибельна І.А. Соціально-культурне підгрунття самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи // Педагогічні науки: [зб. наук. праць] Випуск 65.– Херсон: ХДУ, 2014. – С.359-363.
378. Нагрибельна І.А. Готовність майбутніх учителів початкової школи до самостійної роботи в системі лінгводидактичної підготовки // Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»,2014.-№1 (15), частина 2.- С.174-178.
379. Нагрибельна І.А. Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки до навчання української мови // Педагогічний процес:теорія і практика.Вип.5-6.-Київ:ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»,2015.-С.32-37.
380. Нагрибельна І.А. Наукові засади самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови // Педагогічні науки: [зб. наук. праць].Вип.67.-Херсон:ХДУ,2015.-С.377-382.
381. Нагрибельная И.А. Использование информационных технологий в самостоятельной учебной деятельности будущих учителей младших классов // Содружество наук. Материалы XI Международной научно-практической конференции молодых исследователей. - Барановичи., 2015. - БарГУ, Ч. 1, С.38-41.
382. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 5–27.
383. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Низамов Р. А. – Казань : Изд-во Казанского ун-та. -1975. – 190 с.
384. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції// Педагогіка і психологія/ Н. Г. Ничкало. – 2008. – № 1. – С 57–69.

385. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.
386. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3-4. – С. 5–11.
387. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку: Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mad-kmpb.ucoz.ru/newz/2009-0/-23-127>. – Назва з екрану.
388. Ножовнік О.М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / О.М.Ножовнік. – К., 2015. – 20 с.
389. Норман Б. Ю. Синтаксис речевой деятельности. – Минск: Выш. шк., 1978. – 151 с.
390. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
391. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов’язки / І. І. Огієнко. – Львів : Українська Академія друкарства ; вид-во “Фенікс” при сприянні фонду “Відродження”, 1995. – 46 с.
392. Огнев'юк В. О. Навчання і виховання як соціоцентричні цінності // Вища освіта. Український Теоретичний та науково-методичний часопис. №4. – К. : Педагогічна преса, 2003. – С. 15–20.
393. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ / Володимир Олексенко // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 66–70.
394. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд / Віктор Васильович Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 54 с.

395. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : [монографія] / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
396. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.
397. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання морфології української мови: сутність, зміст і функції [Текст] / Сергій Омельчук // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О.М., 2012. – Вип. 12. – С. 91–95, с. 93.
398. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Рад. школа, 1976. – 256 с.
399. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / Ганна Володимирівна Онкович. – К. : Логос, 1997. – 108 с.
400. Організація самостійної роботи студентів взів у вивченні лексичного матеріалу / Ю. О. Полікарпова // Культура народів Причорномор'я : науч. журнал. – 2004. – № 52. Т. 1. – С. 91–94.
401. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Орлов: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1984. – 38 с.
402. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. л-ри, 2009. – 472 с.
403. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирования активной личности / А. К. Осницкий . – М.: Знание, 1986. – 65 с.
404. Основи інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / Машбиць Ю. І., Гокунь О. О, Жалдак М. І. та ін. ; за ред. Машбиця Ю. І. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
405. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 352 с.

406. Остапенко Н. М. Методичний аспект магістерської практики студентів-філологів вищої школи / Н. М. Остапенко // Рідна школа. – 2004. – №3. – С. 56–59.
407. Остапенко Н. М. Особливості методики проведення експериментально-дослідного навчання з проблеми формування лінгводидактичних компетентностей студентів-філологів / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського ун-ту. Серія „Педагогічні науки”. – Вип. 148. – Черкаси, 2009. – С 12–17.
408. Остапенко Н. М. Особливості технології гри у системі підготовки магістрів-філологів ВШ / Н. М. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С 53–58.
409. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008 . – 330 с.
410. Островський К. С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття / К. С. Островський. – Хмельницький, 2002. – 346 с.
411. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника / О. А. Павлик // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 116–118.
412. Падалка Г. М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи / Г. М. Падалка / Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 12-17.
413. Пазяк О. М. Українська мова і культура мовлення : Навч. посібник / О. М. Пазяк, Г. Г. Кисіль. – К. : Вища шк., 1995. – 239 с.
414. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Л. М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.

415. Палихата Е. Методика навчання усного діалогічного мовлення учнів старшої школи / Елеонора Палихата . – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – 271 с.
416. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетенцій у старшокласників: практичні підходи / Паращенко Л. І. // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–85.
417. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Пасинок Валентина Григорівна. – Харків, 2002. – 425 с.
418. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение. – 208 с.
419. Паюл М. В. Організація диференціації та індивідуалізації навчання / М. В. Паюл // Новітні технології навчання: Наук.-метод. зб. / МО України. ІЗМН. – К., 1993. – Вип. 9. – С. 48–58.
420. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
421. Педагогика: [учеб. пос. для студ. пед. вузов и колледжей]: под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 638 с.
422. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – М.: “Соврем. слово”, 2005. – 720 с.
423. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / В.В.Кудіна, М.І.Соловей, Є.С. Спіцин - К.: Ленвіт, 2006.- 194 с.
424. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та інші / За ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

425. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Проколієнко Л. М., Боришевський М. Й., Моляко В. О.: за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 180 с.
426. Педагогічні технології: Наука – практиці: Навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер; За ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВИПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 326 с.
427. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
428. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
429. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–8.
430. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
431. Пентилюк М. І. Основні аспекти навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 20–21.
432. Пентилюк М. І. Професійна підготовка студентів-філологів : засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – №11. – С. 21–24.
433. Пентилюк М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
434. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : [навч. посібник / за заг. ред. С. П. Бондар]. – Рівне : Теніс, 2003. – 200 с.
435. Петров А. В. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / Alma mater. Вестник высшей школы. – 2004. – №10. – С. 6-11.

436. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Петрук Віра Андріївна. – Вінниця, 2007. 520 арк.
437. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Елена Николаевна Пехота; Под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
438. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учеб. пособ./ Елена Николаевна Пехота. – Николаев: “Лицей”, 1996. – 144 с.
439. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1992. – 214 с.
440. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
441. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
442. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 238 с.
443. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Ревмира Сергеевна Пионова. – Мн.: Выш. шк., 2005. – 302 с.
444. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: [інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти] / Іван Павлович Підласий. – К.: Слово, 2004. – 616 с.
445. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : навч. посібник / Катерина Миколаївна Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

446. Плотницкий Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Юрий Михайлович Плотницкий. – М.: Изд. корпорация “Логос”, 1998. – 280 с.
447. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
448. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
449. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: [навч. посіб. для магістрів і асп.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.
450. Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пос. для студ. пед. ун-тов / [Шадриков В. Д., Анисимова Н. П., Корнеева Е. Н. и др.]: под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
451. Познанська В. Д. Сучасна українська літературна мова / В. Д. Познанська. – Донецьк, 2008.
452. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] / Евгения Семеновна Полат // Интернет-журнал “Эйдос”. – 1998. – №7. – Доступный: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>
453. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Пометун О.І. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С 16–25.
454. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Іванівна Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1 (900). – С. 65–69.
455. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науко-методич. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко: за ред. О. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 193 с.

456. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підруч. / Олександр Данилович Пономарів – К. : Либідь, 1993. – 248 с.
457. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект [Текст] / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан, гос. ун-та, 1989. – 204 с.
458. Поставний В. В. Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація: Збірник тестових завдань / В. В. Поставний, О. О. Поставна. – Суми : СумДПУ ім А. С. Макаренка, 2005. – 48 с.
459. Потапенко О. І. Методика викладання української мови. Практикум : навч. посібник / О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко. – К. : Вища школа, 1992. – 126 с.
460. Потебня А. А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика / А. А. Потебня . – М. : Искусство, 1976. – 614 с.
461. Починкова М. М. Лінгводидактичні умови застосування дистанційного курсу з практикуму української мови у навчанні майбутніх учителів початкових класів [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Починкова Марія Миколаївна ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 215 с.
462. Празьке комюніке [електрон, ресурс] : до зони європейської Вищої освіти : Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти (Прага, 19 травня 2001 року). – Режим доступу : <http://www.nau.edu.ua/uk/EduProcess/Bologna/Praga/>
463. Практика в системі професійної підготовки вчителя-словесника. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 „Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література” / [уклад. О. Семеног]. – К., Глухів : ГДПУ, 2004. – 71 с.
464. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів: М. І. Пентилюк, З. П. Бакум, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман, А. В. Нікітіна, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич за ред. М. І. Петилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 366 с.
465. Програма курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за

- освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс] / Укл. С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 2009. – Режим доступу : <http://ruh.znaimo.com.ua/index-23266.html>
466. Програма навчальної дисципліни “Методика навчання української мови” / Розробники Н.А. Васильківська, М.С. Вашуленко. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 36 с.
467. Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців : тимчасове положення / Наказ МОН України від 23.01.2004. – №48.
468. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / Упор. В. Г. Небабін. – К., 2001. – Т. 13. – 670 с.
469. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / Укл. В. Г. Небабін. – К., 1998. – Т. 1. – С 109-116.
470. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р. № 1719 // Вища школа. – 2007. – № 2 – С. 60.
471. Про затвердження національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011р. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>
472. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України // Освіта. – 2004. – №8. – С. 6–8.
473. Прокопьев И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: Учебное пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Мн.: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
474. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

475. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів // Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. – Х.: Прапор, 2009, – 672 с.
476. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 395 с.
477. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія / Валерій Вікторович Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 168 с.
478. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовська Н. В., Розум С. И. – СПб. : Питер, 2003. – 482 с.
479. Рейзенкінд Т. Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики / Тетяна Рейзенкінд // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С 29–31.
480. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ.] / Карл Роджерс. – Ростов-н/Д., 1996. – 244 с.
481. Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Д.Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
482. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Николай Сергеевич Розов. – М.: Исслед. центр пробл. качества под-гот, специалистов, 1993. – 193 с.
483. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу [текст] : наук. монографія / Романенко М. І. – Дніпропетровськ : Промінь, 1998. – 132 с.
484. Романець В. А. Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г. С. Сковороди / В. А. Романець// Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: [зб. наук, праць]. – К.: Наукова думка, 1992. – С 8-18.
485. Романець В. А. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / В. А. Романець, І. П. Маноха; [вст. сл. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко]. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

486. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. Опыт теоретического и экспериментального исследования: пособие по спецкурсу/ Лидия Андреевна Ростовецкая. – Ростов н/Д: Б. И., 1975. – 297 с.
487. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1959. – 324 с.
488. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
489. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. / Под. Г. Н. Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. 653 с.
490. Рыженков П. Е. [и др.]. Самоорганизация студентов 1-го курса: учебное пособие/ П. Е. Рыженков. – Новосибирск, НГПУ, 1990. – 118 с.
491. Рыков Н. А. К вопросу об образовании умения / Н. А. Рыков // Советская педагогика. – 1953. – № 10. – С. 16–18.
492. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: моногр. / Людмила Олексіївна Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
493. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник [для студ. пед. фак-тов] / Олександра Яківна Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
494. Савченко О. Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти: Зб. “Філософія освіти XXI століття”. – К., 2000. – С. 23–28.
495. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції “Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти”.- Полтава. — 2001. – С. 8-12.
496. Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству: Тез. докл. пятых ряз. пед. чтений, 3 февр. 1998 г. / Редкол.: А. Н. Козлов (отв. ред.) и др. – Рязань, Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1998. – 179 с.

497. Сартр Ж.-П. Проблема метода / Жан-Поль Сартр; [пер. с франц. В. Гайдамак]. – М.: Академ, проект, 2008. – 222 с.
498. Саулина О. П. Самостоятельная работа студентов как основа повышения эффективности их будущей профессиональной деятельности / О. П. Саулина, В. Н. Вяткина // Подготовка студентов факультета физической культуры к профессиональной деятельности. – М., 1991. – С. 114–121.
499. Секун В. И. Психология активности / Виталий Иванович Секун. – Мн: Адукация, 1996. – 280 с.
500. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми /Олена Олександрівна Селіванова : Підручник. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
501. Семеног О. Культура наукової української мови /За ред. Л.І.Мацько: Навч. посіб. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2008. – 224с.
502. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури / О. М. Семеног: Монографія. – Суми: ВВП „Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
503. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Валентина Анатоліївна Семиченко / За ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – 284 с.
504. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Ч. І. – К.: Київський ун-т, 2001. – 217 с.
505. Сенашенко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
506. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: [учеб. пос. для студ. высш. пед. уч. зав.] / Юрий Васильевич Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

507. Сергеев П. С. Принципы обучения / Петр Сергеевич Сергеев. – [3-е изд.]. – Тула: Автограф, 2000. – 220 с.
508. Сергеєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної моделі педагога / О. П. Сергеєнкова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : Зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12 (2). – С. 69–74.
509. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
510. Сериков Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Геннадий Николаевич Сериков. – Иркутск: изд. Иркут. ун-та, 1985. – 137 с.
511. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2001. – 221 с.
512. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Тетяна Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 40–43.
513. Симоненко Т. Реалізація системного підходу до навчання студентів-філологів у ВНЗ / Т.Симоненко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2003. – № 12 (68). – С.172–178.
514. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : БРАМА, 2006. – 328 с.
515. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

516. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: Монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Х. – К.: Книжкове вид-во “Каравела”, 1998. – 304 с.
517. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук, видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України, Маріупольський держ. гуманітарний ун.т. – К.: Видавничий дім “ЕКМО”, 2010. – 362 с.
518. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навчально-методичний посібник] / Світлана Олександрівна Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД “ЕКМО”, 2011. – 320 с.
519. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г., Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
520. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.] / Світлана Олександрівна Сисоєва, Тетяна Євгенівна Кристопчук. – Луцьк, ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
521. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Інтерактивні технології навчання дорослих : Навчально-методичний посібник / Світлана Олександрівна Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД “ЕКМО”, 2011. – 320 с.
522. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посібник / Петро Іванович Сікорський – К.: Європ. ун-т, 2004. – 254 с.
523. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
524. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении/ Михаил Николаевич Скаткин. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.

525. Сковорода Г. С. Твори: У 2 т. – К.: А.Т. „Обереги”, 1994. – (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства). Т. 1 / [Передм. О. Мишанича]. – 528с.: портр. – Библиогр.: С.18-46.
526. Слостенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
527. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2014. – 310 с.
528. Словник іншомовних слів / [ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1977. – 775 с.
529. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Мн.: Беспринт, 2001. – 308 с.
530. Смирнов А.А. Проблемы психологической памяти / А.А.Смирнов.– М.: Просвещение, 1966.– 423 с.
531. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Сергей Дмитриевич Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
532. Собко Р. М. Дидактичні особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 218 с.
533. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 432 с.
534. Современный философский словарь / Под ред. В. Р. Кемерова. – Москва, Бишкек, Екатеринбург. – Изд-во “Одиссей”. – 1996. – 608 с.
535. Соколова І. В. Професійна компетентність вчителя : проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : [науково-методичний журнал]. Вип. 1. – К. : ЦППО АПН України. – 2001. – С. 9–16.

536. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / Ірина Володимирівна Соколова / За ред. С. О. Сисоевої // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь. – Д.: Арт-ПРЕС, 2008. – 400 с.
537. Сокольников Ю. П. Системный подход к воспитанию школьников / Юрген Петрович Сокольников. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.
538. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / М. М. Солдатенко – К., 2007. – 47 с.
539. Солдатенко М.М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект: Монографія / Микола Миколайович Солдатенко. –К.: Педагогічна думка, 2012. – 168 с.
540. Соловов А. В. Мифы и реалии дистанционного обучения / А. В. Соловов // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С. 82 – 90.
541. Соломатов К.И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку на педагогической специальности / К. И. Соломатов. – Куйбышев, 1984. – 186 с.
542. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции/ Арон Михайлович Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
543. Спиринов Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Лев Федорович Спиринов; [ред. П. И. Пидкасистого]. – М.: Российск. пед. агентство, 1997. – 174 с.
544. Стасів Л.В. Лінгводидактична підготовка майбутнього учителя-словесника до роботи над формуванням ділового мовлення учнів основної школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Херсонський державний університет. – Херсон, 2003. – 226 с.

545. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности / Валентина Ивановна Стативка : монография. – Сумы : Ред.-издат. отд. СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.
546. Степанков Н. К. Педагогика : Учебн. пособие / Н. К. Степанков. – 2-е изд., испр. и дополн. – Минск : изд. Скакун В. М., 2001. – 448 с.
547. Стрекозин В. П. Организация обучения в школе / Владимир Павлович Стрекозин. – [изд. 2-е] – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
548. Сурикова Н. И. Система обучения Л. В. Занкова и современная психология / Н. И. Сурикова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С.16-19.
549. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
550. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
551. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 719 с.
552. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 4. – 670 с.
553. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис. / О. Т. Волох, М.Т. Чемерисов, Є.І. Чернов. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 334 с.
554. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бєвзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища шк., 2011. – 414 с.
555. Сучасна українська літературна мова : Підручник/ А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид., допов. – К. : Вища шк., 2002. – 439 с.

556. Сучасна українська мова : Довідник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономаріва. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
557. Сучасна українська мова: Підручник/ О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономаріва. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2008. – 488 с.
558. Сучасна українська літературна мова : навч. комплекс : посіб. для студ. філол. спец. / кол. авт.: В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко, І. В. Мілева, Г. К. Барилова; за заг ред. В. Д. Ужченка. – Луганськ : ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2008. – 283 с.
559. Сучасна українська літературна мова : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с. (Гриф МОНмолодьспорту України).
560. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие [для сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
561. Таран Ю. Н., Башкиров В. А., Яковлев Ю. М. Выбор рациональных форм организации самостоятельной работы студентов по результатам анкетирования // Материалы Всесоюзной науч.-метод. конф. “Совершенствование планирования и организации СРС”. – Мн., 1998. – С. 21-24.
562. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения : Монография / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович; Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
563. Теоретичні і методичні основи викладання загальноосвітніх і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : Монографія / К. Ленік, Я. Собко, А. Литвин, О. Джулик, Т. Якимович та ін.; За ред. І. Козловської, К. Ленік. – Л.: Євросвіт, 2003. – 244 с.

564. Терещенко Ю. Філософські джерела педагогічної науки / Юрій Терещенко // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 25–30.
565. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): Навч. посіб. / За наук. ред. Л. М. Карамушки / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Наук. світ, 2008. – 230 с.
566. Тоцька Н. Сучасна українська літературна мова: Фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія / Н. Тоцька. – К., 1981. – 184 с.
567. Трайнев В. А. Дистанционное обучение и его развитие : (обобщение методологии и практики использования) / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев. – М. : Издат.-торг. корпорация „Дашков и К^о”, 2007. – 294 с.
568. Трубочева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу [Текст] / С. Е. Трубочева // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць; [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов] – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11 – С. 17–22.
569. Трубочева С. Е. Саморегуляція як чинник формування загальнонавчальних компетентностей учнів / С. Е. Трубочева // Біологія і хімія в школі – 2012– №3. – С. 43–46.
570. Туріщева Л. В. Психологія управління / Л. В. Туріщева. В. П. Мушинський. – Х.: Основа, 2005. – 160 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 9).
571. Тяллева І. О. До питання про творчу самореалізацію вчителів (методологічний аспект) / І. О. Тяллева // Вісник післядипломної освіти. Вип. 2: Зб. наук. праць / Центральний ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, Асоціація безперервної освіти дорослих. – К., 2005. – Розд. І. – С. 56–66.
572. Ужик В. О. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів / В.О.Ужик. – К. : Вища школа, 1981. – 23 с.

573. Українська мова (за професійним спрямуванням): Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша та ін.; за ред. С. Карамана, О. Копусь. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 564 с.
574. Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегр. курс: підруч. для викладачів укр. мови та методики викладання у почат. ланці освіти пед. ВНЗ, для вчителів почат. кл. та студ. / За ред. А.П.Каніщенко, Г.О.Ткачук. – Вид. 2-ге, переробл. і допов. – К.: Промінь, 2008. – 232 с.
575. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання: навчальний посібник /Л. О. Ткаченко, О. В. Любашенко, С. Є. Мельник та ін.; за ред. О. В. Любашенко. – К.: ТОВ ВПП “Компас”, 2014. – 256 с.
576. Уманский В. С. Исследование методики обучения старшеклассников самоконтролю: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.730 “теория педагогики”/ В. С. Уманский – М., 1973. – 20 с.
577. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения /Инге Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
578. Усикова И. В. Оценка и самооценка качества образования молодых специалистов как составляющие системы контроля качества в вузе // Упр. ун-том в условиях рынка: Сб. ст. / Ирина Васильевна Усикова. – СПб., 2004. – Ч. 1. – 57 с.
579. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений / А.В.Усова, А. А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
580. Ушинский К. Д. Пед. статьи 1857-1961 гг. // Собрание починений в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 2. – 656 с.
581. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11т./ Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 3. – 645 с.

582. Федоренко И. Т. Формирование навыков самоконтроля в учении / И. Т. Федоренко// Народное образование. – 1962. – № 6. – С. 64-66.
583. Фефілова Т. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Програма навчальної дисципліни / Т.В. Фефілова. – МДПУ, 2008. – 13 с.
584. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: Монографія / За ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
585. Философский словарь/ [ред. И. Т. Фролова]. – [5-е изд.]. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
586. Философская энциклопедия: В 5 т. / науч. ред. Ф.В.Константинова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.
587. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
588. Фіцула М. М. Педагогіка: Посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – К.: КВЦ “Академія”, 2000. – 542 с.
589. Франко І. Я. Зібрання творів: У 50 т. / Ред. кол. Е. П. Кирилюк (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 1978. – Т. 11: Поетичні переклади та переспіви / Упоряд. та комент. Т. П. Маєвської, В. І. Шевчука; Ред. Б. А. Деркач. – 527 с.
590. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.
591. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Лев Моисеевич Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
592. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышовой. – М.: “Коллегиум”, 1992. – 253 с.
593. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів /Л. О. Хомич . – К.: Магістр – S, 1998. – С. 26–150 с.
594. Хом’як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі /Іван Миколайович Хом’як. – Рівне ППФ “Волинські береги”, 1998. – 228 с.

595. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / Ольга Назарівна Хорошковська. – К.: , 1999.– 306 с.
596. Христенюк В. Ф. Українська морфологія та орфографія : Навч. посіб. для слухачів підготов, курсів / В. Ф. Христенюк, А. В. Висоцький, Т. В. Ткаченко. – К. : РНЦ "ДІНІТ", 2001. – 93 с.
597. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие / Андрей Викторович Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
598. Цыринова Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования: дис.... канд. филос. наук: 09.00.13 / Ляйля Ахнафевна Цыринова. – М, 1992. – 154 с.
599. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. – К.: Рад. школа, 1962. – 246 с.
600. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Неперервна професійна освіта; проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво “Віпол”, 2000. – 636 с.
601. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
602. Чернігівська Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2011. – 20 с.
603. Черніков П. І. Моніторинг професійної діяльності викладача навчального закладу / П. І. Черніков // Проблеми освіти. Вип. 56: Наук. зб. / Мін-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2008. – С. 35–40.

604. Чижевський Д.І. Філософські твори: у 4-х томах/ Дмитро Іванович Чижевський: За заг. ред. В.Лісового. – Т. 2. – К.: Смолоскип, 2005. – 264 с.
605. Чувалова О.А. Формирование действенности мотивации учения школьников / О.А.Чувалова //: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1986. – 25 с.
606. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 211 с.
607. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Ірина Анатоліївна Шайдур. – Полтава, 2003. – 242 с.
608. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности / Т. И. Шамова // Новые исследования в педагогических науках: [сб. научн. работ]. – 1974. – № 11. – С. 20–23.
609. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 350 с. – (Серия – “Высшее образование”).
610. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Н. П. Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с. – Т. 2. – 414 с.
611. Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М.: Наука, 1984. – 147 с.
612. Шевчук С. В. Практикум з української мови : Модульний курс : Навч. посібник/ С. В. Шевчук, Т. М. Лобода. – К. : Алерта, 2009. – 304 с.
613. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, “Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Шимко . – Кривий Ріг, 2003. – 199 с.
614. Широков В. А. Всеукраїнський лінгвістичний діалог у контексті теорії лексикографічних систем // Український мовно-інформаційний фонд

- НАН України – [Електронний ресурс] -- Режим доступу: <http://ulif.org.ua/ulp/html/>. – Загол. з екрану].
615. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Личностно-ориентированный аспект: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Галина Яковлевна Шишмаренкова. – Челябинск, 1997. – 254 с.
616. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : Модульний курс: Навч. посібник / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища школа, 2007. – 823 с.
617. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія / Шумарова Н. П. – К.: Київський державний лінгвістичний університет, 2000. – 283 с.
618. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ, полит., 1995. – 800 с.
619. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / Александр Ильич Щербаков. – Л.: Просвещение, 1971. – 352 с.
620. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов.] / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
621. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142с.
622. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 167 с.
623. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: [пер. с англ.] / Эрик Эрик-сон; [общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
624. Юркевич П. Д. Вибрані твори: Ідея, серце, розум і досвід : Пер. з рос. / С. Ярмусь. – Вінніпег : Колегія Св. Андрія, 1984. – 167 с.

625. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
626. Ющук І. П. Українська мова / Іван Пилипович Ющук. – К. : Либідь, 2004.–640 с.
627. Яблонська Т. М. Педагогічні умови реалізації рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів / Т. М. Яблонська // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 34(247) – С. 129–133.
628. Ягодовский К. П. Исследовательский метод в школьном обучении [Текст] / Константин Павлович Ягодовский. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 168 с.
629. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
630. 630.. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. / Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд-во Михайлова В. П., Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.
631. 631. Ямалдинова З. Н. Дидактические условия формирования умений самоконтроля знаний у студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Закия Нажметдиновна Ямалдинова. – Челябинск, 1984. – 212 с.
632. 632. Ярещенко А. П. Форсований курс української мови : Навч. посіб./ Артур Петрович Ярещенко. – Х. : Вид. група "РА-Каравела", 2000. – 94 с.
633. 633 Ярошенко Я. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія / Алла Олександрівна Ярошенко . – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
634. 634. Allport G.W. The person in psychology: Selected essays. – Boston: Beacon Press, 1968. – 440 p.
635. 635. Apelt W.Motioation und Fremdsprachemmerrient/ – Leipzig. – VEB Verlag Enzyklopadie. 1981. – 276 p.
636. Ausubel D.P., Robinspon F.D. School Learning: An introduction to Educational Psycholody. – N.Y.: John Gach Books, Inc., 1969. – 691 p.

637. Bail R. Du temps libéré pour apprendre // Le français dans le monde. – 2004. – № 328. – P. 49-51.
638. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: David McKay Company, Inc., 1956. -208 p.
639. Bruner, J.S. The narrative construction of reality. In H.Beilin & P.B.Puffall (Eds) / Piaget's theory: Prospects and possibilities. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1992. – P. 229-248.
640. Cattell R.B. Personality and learning theory: The structure of personality in its environment (Vol.1). – New York: Springer, Publishing Company, 1979. – 448 p.
641. Clark, CM. Hello learners: Living social constructivism // Teaching Education. – 1998. – № 10(1).-P. 89-110.
642. Commission on the European Communities. Analysis of in-service teacher training strategies in the countries of the European Community. Case studies and synthesis. Brussels. – 1989.
643. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaapeli.fi/~vsvy/eaee/policy/b/DeSeCo.doc.
644. Duverger J. Le français à la rencontre des autres disciplines: bénéfiques mal connus de l'usage du français // Le français dans le monde. – 2004. – № 335. – P. 25-27.
645. Ek van J. Objectives For Foreign Language Learning, Volume I : Scope / J. van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – P. 58-60.
646. Florio-Ruane, S. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms // English Education. – 1994. – Vol. 26. – № 1. – P. 52-67.
636. 647. Innovation in in-service education and training of teachers. Practice and theory. – Paris: OECD, 1978. – 63 p.

647. Johnson E.B. *Contextual Teaching and Learning* / E.B. Johnson. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, 2002. – 196 p.